

# På god vei med tilpasset opplæring?

*Hvordan arbeider barneskolen med tilpasset opplæring og hva er de mest sentrale utfordringene?*

**Berit Haugland**



Masteroppgave

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2007

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Evaluering av Reform 97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen) viser at vi ikke har lyktes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. (Noregs forskingsråd 2004). Hvordan har den enkelte skole lagt til rette for at lærerne best mulig skal kunne klare denne oppgaven? Tilpasset opplæring kan fort bli et argument i en økonomisk sammenheng, ved at grensegangen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring er noe uklar. § 5-1 i Opplæringsloven gir barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning, rett til spesialundervisning. Vi møter denne problemstillingen gjennom sakkyndige uttalelser fra pedagogisk psykologisk tjeneste, hvor det i enkelte tilfeller påpekes at dersom den tilpassede undervisningen ikke er god nok, medfører dette at eleven har rett på spesialundervisning ut fra opplæringsloven § 5-1. Dette sier noe om hvor viktig det er at vi utvikler kompetanse i forhold til tilpasset opplæring.

**Problemstilling og formål:** *Hvordan arbeider barneskolen med tilpasset opplæring og hva er de mest sentrale utfordringene?* Jeg er i første rekke opptatt av å kartlegge hvilke metoder og organiseringsformer skolene (lærerne og skolelederne) i den aktuelle kommunen mener er gode, for å få til en mer tilpasset undervisning. Jeg vil også se på hvilke utfordringer vi står ovenfor i dette arbeidet. Kanskje kan arbeidet gi leserne forslag til organiseringsmåter og tanker om tilpasset opplæring. Fokuset på tilpasset opplæring vil kanskje også i seg selv kunne bidra til at prosesser settes i gang, både på skolenivå og på det enkelte klassetrinn.

**Teori:** Teorikapittelet går blant annet tilbake i norsk skolehistorie og ser på begrepet tilpasset opplæring i et historisk lys. Jeg ser også på begrepet tilpasset opplæring i sammenheng med begrepet spesialundervisning. Hvordan den nåværende situasjonen er i forhold til tilpasset opplæring sier jeg også litt om, før jeg til slutt tar for meg lærerrollen og undervisningen.

---

**Metode:** For å få svar på min problemstilling, valgte jeg å bruke et spørreskjema, bestående av både kvalitative og kvantitative spørsmål. Spørreskjemaer kategoriseres ofte som en kvantitativ metode, men i mitt tilfelle er skjemaet brukt med spørsmål som er av både kvalitativ og kvantitativ karakter, og det samme gjelder den analysen jeg gjorde i forhold til det innsamlede datamaterialet. Noen av resultatene ble presentert i beskrivende form, mens andre resultater ble presentert som prosentvise tall eller og gjennomsnitt. I følge Befring(2002) kalles denne blandingen av metoder gjerne en eklektisk tilnærming.

**Resultater og konklusjoner:** Skolene har stort sett gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå, og flertallet tilhører et lærerteam som i stor grad kjenner elevenes ulike behov. Gjennomsnittlig bruker lærerne 3,7 timer pr. uke til samarbeid med andre lærere, og over halvparten av lærerne ønsker mer tid til samarbeid. Ingen ønsket mindre tid til samarbeid. Når det gjelder arbeidet med tilpasset opplæring er det vanligst å tilpasse oppgavetyper, mengde eller nivå. Dette har 78 % med i svaret sitt. Over halvparten av lærerne i denne undersøkelsen sier at de benytter arbeids-, - og lekseplaner for å tilpasse i forhold til nivå. Om dette resulterer i at elevene får oppgaver de mestrer kan ikke konkluderes ut fra denne undersøkelsen, men i forhold til hvordan lærerne beskriver intensjonene om nivåtilpasning, kan det tyde på at mange er opptatt av det. Elevmedvirkning og variasjon av arbeidsmåter er to områder som ikke er mye brukt som arbeidsform, men mange foreslår dette på spørsmålet om hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring. Lærernes svar viser at *tid* er en faktor som på flere måter beskrives som utfordrene i stor grad, og når det gjelder tid til å følge opp hver enkelt elev plasserer 78 % svaret sitt i denne kategorien. En utfordring som over halvparten av informantene plasserte i kategorien ”i stor grad”, var det å variere arbeidsmåtene for elevene.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både utfordrende og interessant. Som deltidsstudent har det har vært utfordrende med et såpass stort arbeid i tillegg til full jobb i skolen, og det har vært krevende å holde fokuset på oppgaven over så lang tid. En fordel med deltidsstudiet er at stoffet har fått tid til å modne og jeg har fått tid til å reflektere over ulike sider ved arbeidet i skolen, samtidig som skrivingen av oppgaven har pågått jevnt og trutt det siste året.

Lærerne og rektorene som svarte på spørreskjemaet fortjener en stor takk. De bidro med mye informasjon, slik at jeg fikk et fyldig datamateriale å jobbe med.

Jeg vil takke veileder Rakel K. Rohde Næss, ved Høgskolen i Vestfold, som har stilt de spørsmålene jeg trengte for å komme i mål og som har gitt meg faglig god veiledning.

Jeg vil også takke barna mine Linda og Kenneth, som har gitt meg positiv støtte underveis og vært tålmodige i hektiske perioder.

Røyken, november 2007

Berit Haugland

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	7
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2. TILPASSET OPPLÆRING.....</b>	<b>10</b>
2.1 ET TILBAKEBLIKK I NORSK SKOLEHISTORIE.....	11
2.2 BEGREPENE TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING .....	16
2.3 NÅVÆRENDE SITUASJON OG UTFORDRINGER VI STÅR OVERFOR.....	19
2.3.1 <i>Pedagogisk differensiering</i> .....	20
2.3.2 <i>Samarbeid</i> .....	23
2.3.3 <i>Inkludering</i> .....	25
2.4 LÆRERROLLEN OG UNDERVISNINGEN .....	26
<b>3. METODE.....</b>	<b>32</b>
3.1 MINE REFLEKSJONER OG BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....	33
3.2 KVANTITATIV METODE MED KVALITATIVE INNSLAG. ....	36
3.3 SPØRRESKJEMAET .....	38
3.4 GJENNOMFØRINGEN AV SPØRREUNDERSØKELSEN .....	41
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	42
3.6 KILDEVURDERING.....	44

---

<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE.....</b>	<b>47</b>
4.1	BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING.....	47
4.1.1	<i>Oppsummering og drøfting av begrepet tilpasset opplæring .....</i>	<i>50</i>
4.2	SAMARBEID OG KARTLEGGING.....	51
4.2.1	<i>Oppsummering og drøfting av samarbeid og kartlegging.....</i>	<i>56</i>
4.3	LÆRERNES EGENDEFINERTE ARBEIDSMETODER.....	58
4.3.1	<i>Oppsummering og drøfting av lærernes egendefinerte arbeidsmetoder.....</i>	<i>64</i>
4.4	GOD TILPASSET OPPLÆRING –FORSLAG FRA REKTORER OG LÆRERE.....	66
4.5	UTFORDRINGER I FORHOLD TIL TILPASSET OPPLÆRING.....	68
4.5.1	<i>Oppsummering og drøfting av utfordringer i forhold til tilpasset undervisning .....</i>	<i>73</i>
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>77</b>
5.1	TILPASSET OPPLÆRING.....	77
5.1.1	<i>Arbeidsmåter .....</i>	<i>78</i>
5.1.2	<i>Utfordringer .....</i>	<i>79</i>
5.1.3	<i>På god vei med tilpasset opplæring?.....</i>	<i>79</i>
<b>6.</b>	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>80</b>
	<b>VEDLEGG:.....</b>	<b>82</b>
	SPØRRESKJEMA LÆRERE .....	82
	SPØRRESKJEMA REKTORER .....	82

# 1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg blant annet presentere bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og formålet med oppgaven. Jeg vil først starte med å knytte noen kommentarer til oppgavens tittel, som er ”**På god vei med tilpasset opplæring?**” Noen vil kanskje stusse over at jeg bruker ordet *på god vei med*, istedenfor å si *på god vei mot* tilpasset opplæring. Jeg ble oppmerksom på denne ”lille” forskjellen da jeg leste Stortingsmelding 16 (2006-2007 s. 76), som sier at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring. Oppgavens tittel kan sies å være et ja/nei spørsmål og vil få sin ”kommentar” helt til slutt i oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den lovfestede retten til tilpasset opplæring lyder som følger: ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*” (Opplæringsloven § 1-2). Tilpasset opplæring går ut på å gi ulike utfordringer til elevene ut fra deres behov og står meget sentralt i Læreplan for Kunnskapsløftet. Tilpasning kan dreie seg om fagdifferensiering, mengde,- og tempodifferensiering, arbeidsmetoder, bruk av hjelpemidler, konkretiseringsmaterieil, pedagogisk oppfølging osv. At dette er en vanskelig oppgave er de fleste enige om, og det prioriteres arbeid på dette området fra alle nivåer i utdanningssystemet.

Evalueringsav Reform 97 viser at vi ikke har lyktes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. (Utdannings- og forskningsdepartementet, Utdrag fra St.meld. nr.30, s. 4). Maurseth (2007) skriver i sin artikkel ”Kunnskap for alle”, om voksne som ikke har fått den basiskompetansen de trenger og at skolen ikke har levert det den bør. Regjeringen har høye mål for skolen, og sier at den beste investeringen vi kan gjøre er å investere i kunnskap, både for unge og voksne. (Maurseth 2007).

Tilpasset opplæring kan fort bli et argument i en økonomisk sammenheng, ved at grensegangen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring er noe uklar. § 5-1 i Opplæringsloven gir barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, rett til spesialundervisning. Vi møter denne problemstillingen gjennom sakkyndig uttalelser fra pedagogisk psykologisk tjeneste, hvor det i enkelte tilfeller påpekes at dersom den tilpassede undervisningen ikke er god nok, medfører dette at eleven har rett på spesialundervisning ut fra opplæringsloven § 5-1. Dette sier noe om hvor viktig det er at vi utvikler kompetanse på dette området. Arbeidet krever kanskje endring av vår pedagogiske praksis, og jeg tror enkelte lærere synes det er vanskelig å gjøre store endringer alene.

Hvordan har den enkelte skole lagt til rette for at lærerne best mulig skal kunne klare denne oppgaven? Området har vært prioritert både mht. utviklingsarbeid og kompetanseheving de siste årene. Mitt inntrykk er at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å oppfylle kravene som ligger i denne lovteksten.

## 1.2 Formål og problemstilling

Jeg er i første rekke opptatt av å kartlegge hvilke metoder og organiseringsformer skolene (lærerne og skolelederne) i den aktuelle kommunen mener er gode, for å få til en mer tilpasset undervisning. Dette vil jeg undersøke ved å foreta en empirisk undersøkelse. Jeg vil også se på hvilke utfordringer vi står ovenfor i dette arbeidet. Kanskje kan arbeidet gi leserne forslag til organiseringsmåter og tanker om tilpasset opplæring, som kan være nyttig for skolene. Fokuset på tilpasset opplæring vil kanskje også i seg selv kunne bidra til at prosesser settes i gang, både på skolenivå og på det enkelte klassetrinn. Jeg tror det er viktig å belyse hva som er vanskelig og som kanskje hindrer tilpasset opplæring. Det vil være nyttig for skoleledere og kommunenivået å se hva lærerne står ovenfor av utfordringer, og kanskje kan det arbeides mer målrettet på alle nivåer når man vet ”hvor skoen trykker”. Min



---

problemstilling er: ***Hvordan arbeider barneskolen med tilpasset opplæring og hva er de mest sentrale utfordringene?***

Jeg vil spesielt å se på faktorene samarbeid og kartlegging, i forbindelse med arbeidsmåter og tilpasset opplæring. Disse faktorene mener jeg er viktige ”brikker” i arbeidet med å tilrettelegge for læring, ut fra elevenes evner og forutsetninger. Jeg valgte å bruke et spørreskjema bestående av både kvalitative og kvantitative spørsmål, for å få svar hvordan barneskolen arbeider med tilpasset opplæring og hva de mest sentrale utfordringene er. Datamaterialet jeg får inn ved å bruke spørreskjemaet vil være lærernes tanker, i forhold til de spørsmålene jeg stiller. Jeg er ikke ute i praksisfeltet og observerer den faktiske gjennomføringen av undervisningen, men baserer min analyse av data på hva lærere og rektorer forteller at de gjør, og i forhold til hvordan de beskriver tanker om begrepet tilpasset opplæring.

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven har totalt fem kapitler, og gir i dette første kapittelet en oversikt over bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formålet med oppgaven. Videre har oppgaven et teorigapittel (Kap. 2), som definerer og forklarer begrepet tilpasset opplæring. Jeg har også i kapittel 2 sett på begrepet i et historisk perspektiv. I kapittel 3 begrunnes og beskrives den forskningsmetoden jeg brukte, da jeg gjennomførte undersøkelsen i en Østlandskommune i juni 2007. Kapittel 4 inneholder presentasjon og drøfting av resultatene. Jeg har valgt å presentere resultatene i hovedområder, og har et underkapittel med oppsummering og drøfting under hvert område. I kapittel 5 følger en endelig oppsummering og oppgavens tittel; På god vei med tilpasset opplæring, vil til slutt få en kommentar. Som vedlegg har jeg spørreskjemaene som lærerne og rektorene svarte på. Jeg har vært nødt til å forminske vedleggene fra skriftstørrelse 12 til 10, da duo-malen har en ”topp og bunntekst” som opptok plass på siden.

## 2. Tilpasset opplæring

Alle elever i norsk skole har krav på å møte en opplæring som imøtekommer deres behov og muligheter, når det gjelder ”å tilegne seg” kunnskap og ferdigheter. I Opplæringsloven (1998) finner vi § 1-2 som lyder: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.”* Lovteksten sier noe om at elevers forutsetning for læring er forskjellig, noe som nødvendiggjør en opplæring som dekker de ulike behovene. Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” definerer tilpasset opplæring på følgende måte:

*”Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.”* (Stortingsmelding 30, 2003-2004, s.86).

Det påpekes at alle sider av læringsmiljøet skal ivareta behovene til den enkelte. Læringsmiljøet vil omfatte en rekke faktorer som har innvirkning på den enkeltes læring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet sier mye om hvordan læringsmiljøet skal være, og gruppesammensetning, arbeidsforhold, trivsel og motivasjon vil være noen viktige faktorer i den sammenheng. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, s.32). Tilpasset opplæring skal gjelde alle elever. Dette innebærer at både faglig sterke elever og faglig svake elever har rett på utfordringer og en undervisning som imøtekommer deres ulike behov. I Læreplanverket er det også trukket frem hvilket menneskesyn skolen skal stå for, og der heter det:

*”Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig.”* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, s.4).

Skolen skal tilpasse seg elevene i den opplæringen som gis. Dette har vært et satsingsområde i en del år nå, og som jeg senere vil komme inn på, er vi ikke i mål med å skape en skole som er tilpasset den enkelte. I Stortingsmelding 30, Kultur for læring, beskrives læring som en prosess som foregår i hver enkelt elev.

Stortingsmeldingen sier også at læring skjer raskere når eleven ”*har en indre trang eller et ytre trykk for å lære,*” (Stortingsmelding 30, 2003-2004, s.55) Læring er sammensatte prosesser, og den enkeltes læringssyn vil kunne påvirke hvordan det blir lagt til rette for læring. Holmberg m.fl. (2007 s.44) sier at personalets bearbeiding og forståelse av begreper knyttet til læring vil kunne være en referanseramme når læreren selv skal lede refleksjons og læringsprosesser med elevene. Strandkleiv og Lindbäcks definisjon på tilpasset opplæring, mener jeg tar med viktige tanker omkring læringsbegrepet:

*”Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.* (Strandkleiv og Lindbäck 2005, s. 21)

Hvordan situasjonen omkring tilpasset opplæring er, vil jeg komme nærmere inn på, men først vil jeg se litt på hvordan skolen var i ”gamle dager”. Hva tenkte man tidligere om ulike opplæringsbehov og hvordan har utviklingen vært frem til i dag? I dag har alle barn rett på grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp i den kommunen de er bosatt (Lov om grunnskole og videregående opplæring, § 13-1), men det har ikke bestandig vært slik.

## 2.1 Et tilbakeblikk i norsk skolehistorie.

Allerede i 1739 hadde Norge en forordning som skulle sørge for at barn skulle få opplæring, og det ble presisert i lovteksten at alle og enhver skulle få undervisning.

*”Men undervisningsplikten ble ikke gjort gjeldende overfor «abnorme børn».”*

(Tangen 2004 s.124) Med abnorme barn mentes døvstumme, blinde og åndssvake.

Den gang var det i hovedsak prester som stod for undervisningen, og et viktig formål med opplæringen var å gi kristelig og borgerlig opplysning, opplæring til praktisk livsvirksomhet og forberedelse til konfirmasjonen. (Tangen 2004 s. 124). Den ble fra 1739 kalt allmueskolen, senere folkeskolen, og omtrent hundre år senere ble skolen en permanent institusjon i Norge.

Askilt og Johnsen skriver om Pontoppidan (1698-1764) som først og fremst huskes som en av de sentrale initiativtakerne til allmueskolen. Han var opptatt av at det ikke skulle forventes det samme av alle elever, og beskrev i datidens lærerveiledning at stykker med ”strek” ikke trengtes å læres utenat av de som hadde tungt for det, eller var for lite tilstede på skolen. (Askilt og Johnsen 2004 s.70). Pontoppidan skrev en forklaring til Luthers katekisme, og dette ble en bok som gjennom generasjoner ble brukt ved konfirmasjonsforberedelsen. (Dokka 1988 s. 13). At det å bli konfirmert var viktig i utdanningssammenheng var det liten tvil om. I Tukthusreskriptet fra 1764 var det lovhjemmel for å sende unge i tukthus for å gi dem konfirmasjonsopplæring dersom de ikke hadde mestret å nå dette målet i den lokale skolen. Det var uenighet omkring denne praksisen, og en biskop i Bergen ved navn Neumann, mente at man lokalt i skolesystemet måtte finne pedagogiske løsninger for disse barna. (Askilt og Johnsen 2004 s. 71). Drammen var en av pionerene i Norge, og i europeisk sammenheng, da de i 1858 vedtok at det skulle opprettes egne klasser for forsømte og forsømmelige barn.

*”Overføring til hjelpeklasse skjedde etter samråd mellom klasseforstander og skolebestyrer/overlærer. Årsaken til overføringen var til vanlig at eleven ikke ”hang med” i undervisningen, dels på grunn av ”ustadig Skolesøgning”, dels på grunn av ”dårlige Evner”, som en av skolestyrerne uttrykte det i en rapport.” (Laukli s.157og 158).*

Lokale tiltak var mest vanlig i Norge på denne tiden, og Bergen hadde tradisjon for å sende unge lovbrytere på landet for å få oppdragelse og opplæring av hederlige og flinke folk. (Askilt og Johnsen 2004 s. 76). Tsjekkeren Johan Amos Comenius (1592-1670) regnes som en av pedagogikkens grunnleggere, og han talte for en enhetsskole hvor de fleste skulle høre til.

*”Dessuten, sier Comenius, i en hage må en ha alle typer frukt, sommerfrukt, og tidlig og sen høstfrukt. Hvorfor skal vi i kunnskapens hage bare akseptere ett slag, spør Comenius og oppsummerer: «Nei, ingen blir utelukket, om ikke Gud selv nektet ham sans og forstand ».” ( Solerød 2005 s. 108).*

På slutten av 1800 tallet kom to nye lover i Norge. Abnormskoleloven (1881) og Vergerådsloven(1896).

*”Etter vedtaket om folkeskolelovene av 1889 var ikke lenger foreldrenes sosiale klasse avgjørende for hvilke skoler barna skulle gå på. Nå var det barnas eventuelle funksjonshemming som ble avgjørende for hvilken skole barna skulle gå på.”* (Askilt og Johnsen 2004 s.77).

Blinde, døve og åndssvake barn kom inn under abnormskoleloven. Vergerådsloven (Lov om behandling av forsømte barn), sikret blant annet opplæring til barn med atferdsvansker. Barn som kom inn under denne loven ble sendt på internatskoler eller tvangsskoler for blant annet å få oppdragelse. Det var nå på en måte en optimistisk holdning i samfunnet når det gjaldt at barn med ulike typer funksjonshemming skulle få opplæring. Et viktig mål var at elevene etter hvert skulle kunne delta i arbeidslivet, noe som ble ansett som viktig både for samfunnet og for eleven selv. Denne optimismen ble på begynnelsen av 1900- tallet avløst av et mer segregerende og pessimistisk menneskesyn.

*”Såkalte tilbakestående og degenererte individer, familier og folkeslag ble ansett som en fare for opplysningens og det moderne «siviliserte» samfunnets utvikling. Negative arveegenskaper ble antatt å føre sivilisasjonen til fall.* (Askilt og Johnsen 2004 s.75).

Abnormskoleloven som hadde sikret denne gruppen barn skolegang, ble i 1915 avløst av en ny lov; *”Lov om blinde, døve og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake.”* (Askilt og Johnsen 2004 s.77).

Legene fikk i oppgave å vurdere om et barn var opplæringsdyktig eller ikke og samfunnets syn på mennesker med funksjonshemming forandret seg. Begrepet eugenikk brukes i litteraturen om det som foregikk på begynnelsen av 1900-tallet.

*”Eugenikken drives særlig som såkalt negativ eugenikk, dvs. man streber etter å utrydde skadelige gener eller hindre deres utbredelse. Arvelige sykdommer eller defekter som beror på dominante gener, kan teoretisk utryddes i løpet av én generasjon, nemlig hvis alle som bærer genet dermed fenotypisk har lidelsen, hindres i å forplante seg.... ”* (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984 s.54).

Samfunnets syn på mennesker med spesielle behov gikk altså i retning av at noen kunne / burde sorteres bort. Det var ikke det enkelte individ som ble satt i sentrum, men hva man mente samfunnet var best tjent med. I forbindelse med temaet tilpasset opplæring mener jeg dette er en viktig historisk opplysning å komme inn på, da vår

rolle som tilretteleggere for barns opplæring på mange måter viser de holdninger og menneskesyn vi som pedagoger har og påvirkes av. At det foregikk en endring av synet på undervisning gjenspeilet seg i planene som etter hvert ble utarbeidet.

Normalplanen av 1939 sa noe om at man måtte ha elevenes ulike evner og forutsetninger for øyet. Planen hadde minstekrav om hva som skulle læres, noe som skulle utjevne forskjeller på hvordan skoler ble drevet rundt om i landet.

*”I planen vart det sagt at på grunn av forskjellen mellom elevane var det i mange høve heldig å dele elevane i klassen i grupper som fekk forskjellige oppgåver å arbeide med alt etter evner og interesser.” (Eckhoff 2001, s. 106). ”Normalplanen av 1939 bryt radikalt med dei tidlegare planane. ....Eit grunnkrav var at undervisninga, både når det galdt stoff og arbeidsmåte, skulle tilpassast eleven.” (Eckhoff 2001, s. 106).*

Eckhoff sier at man vet lite om gjennomføringen av planen, men at det var et spenningsforhold mellom minstekravene, prøver og eksamener på den ene siden og individualisering og bruk av ulike arbeidsmåter på den andre siden. Krigen medførte at mange skoler ble okkupert eller ødelagt, og det var stor mangel på lærebøker og annet materiell. I 1951 kom lov om spesialskoler. Nå ble ulike grupper av funksjonshemninger, atferdsvansker, tale, lese og skrivevansker samlet under en lov, og spesialinstitusjoner, skolehjem og tvangsskoler fikk navnet spesialskole. Hva samfunnet den gang definerte som normalt og hvilken intelligenskvotient som skulle til for å tilhøre den ordinære folkeskolen medførte et stort fokus på diagnostisering og testing.

*”Gjennomslaget for denne intense diagnostiske virksomheten reflekterte ikke primært elevenes hjelpebehov, men behovet for å sortere ut elever fra folkeskolen, og senere grunnskolen.” (Kirkebæk og Simonsen, 2004 s.98).*

Det ble en vekst i utbygging av spesialskoler, og mange barn måtte reise fra hjemmemiljøet og bo på internat for å få skoletilbud. For mange barn ble dette kun en papirbestemmelse på grunn av manglende plass i spesialskolene. (Tangen 2004, s. 126). Da folkeskoleloven ble revidert i 1955 ble det en kommunal forpliktelse å gi hjelpeundervisning i den ordinære skolen til barn som hadde vansker med å følge undervisningen i noen eller alle fag. På slutten av 1960-tallet ble det en endring i

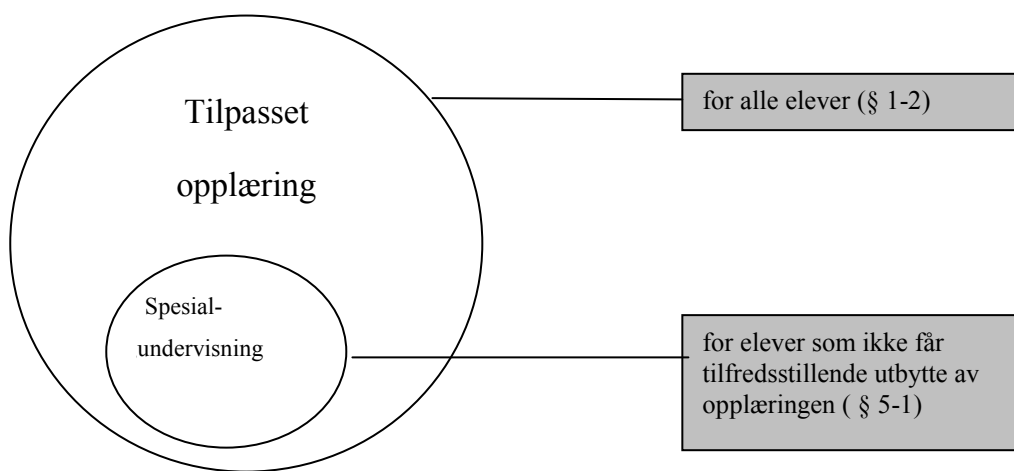
synet på funksjonshemmedes rett til å tilhøre sitt lokalsamfunn, og til å få skolegang i nærskolen. Kirke- og Undervisningsdepartementet oppnevnte en komité, Blom-utvalget, som skulle se på om de kunne arbeide frem én lov for hele grunnskolen. Dette utvalget bidro til den viktige endringen i norsk skolehistorie da det i 1975 ble vedtatt en revidert lov om grunnskolen, som gav alle elever rett til en opplæring i samsvar med evner og forutsetninger.

*”... spesialundervisning ble integrert i lov om grunnskolen av 1969, og spesialskoleloven ble opphevet. Det innebar at kommunene nå ble ansvarlig for å gi opplæring til alle barn.”* (Tangen 2004 s.127).

Fortsatt fikk mange barn sin opplæring i spesialskoler, men Blom-utvalgets retningslinjer la vekt på at opplæringen i størst mulig grad skulle foregå innenfor den ordinære grunnskolen/ hjemmeskolen. I løpet av 70- og 80- tallet fortsatte arbeidet med å lage en skole ”for alle”, og Mønsterplan av 1974 (M74) avløser Normalplanen og fjerner minstekravene i fagene. *”Utvalet meinte det var inkonsekvent å fastsetje minstekrav i ein skole som skal vere for alle, og som er forplikta til å tilpasse undervisninga til kvar einskild elev.”* (Eckhoff 2001, s.110). En undersøkelse gjort om M74 viste at arbeidsmåtene hadde endret seg lite de siste 30 – 40 årene, og at klasseundervisning, individuell veiledning, bruk av arbeidsbøker og lekser fortsatt var de mest brukte arbeidsmåtene. (Eckhoff 2001, s.114). Prinsippet om tilpasset opplæring skulle være styrende i Mønsterplanen av 1987 ( M87), og den tilpassede opplæringen skulle foregå innenfor klassen med fleksible arbeidsmåter og elevgrupperinger. *”Det finst ikkje nokon omfattande dokumentasjon på korleis M87 vart praktisert..... M87 fekk inga lang levetid.”* (Eckhoff 2001, s.117). Jeg nærmer meg nå dagens skole og nåværende utfordringer, men før jeg går inn i dette vil jeg ta for meg begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring. Dette for å tydeliggjøre hva som skiller disse begrepene, og hva de har felles.

## 2.2 Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning

Sterkere enn noen gang tidligere, har vi i dag en læreplan og en opplæringslov som krever at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev. Den *ordinære* opplæringen skal være tilpasset. Etter opplæringsloven § 5-1, har elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning. Følgende figur kan illustrere forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning:



(Nilsen 2004, s. 441)

Sirklene i modellen vil påvirke hverandre. Dersom den ordinære (tilpassede) opplæringen ivaretar mange ulike behov, vil antall barn som trenger spesialundervisning bli færre, sammenlignet med når den ordinære opplæringen ikke klarer å tilpasses i så stor grad. Modellen kan både ses på i forhold til undervisningen på en hel skole og gruppe, men også i forhold til hvert enkelt barn med spesielle behov. En elev som tilhører en gruppe hvor inkludering og tilpasset opplæring er godt etablert, vil sannsynligvis trenge mindre spesialundervisning enn i motsatt tilfelle. Stortingsmelding 16 trekker frem at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring. Det heter videre at tilpasset opplæring kjennetegnes blant annet ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og lærestoff. Et viktig poeng som Stortingsmeldingen trekker frem er:



”Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s.76).

Høy bevissthet i valg av virkemidler er noe som krever forkunnskaper og kompetanse hos læreren. Læreren må kjenne elevene for å kunne vite hva den enkelte trenger, og han må kunne bruke ulike metoder for å tilrettelegge for læring. ”Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot...” (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s.76). Kunnskapsdepartementets definisjon på tilpasset opplæring, lyder som følger:

”Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.” (Stortingsmelding 30, 2003-2004, s.86).

I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen heter det at; alle elever skal i møte med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 33). Forskerne ser en dreining av begrepets betydning, fra å ha mer fokus på fellesskapets rammer i L-97, til å ha et mer fokus på den enkeltes individuelle læring i Kunnskapsløftet 2006. ”Tilpasset opplæring (er) et politisk skapt begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonaliseringen.” ( Bachmann og Haug 2006 s. 19).

Begrepet tilpasset opplæring kan i følge Bachmann og Haug (2006) deles inn i to forståelsesmåter, det som kalles en smal og en vid forståelse av begrepet. Den smale forståelsen er ofte knyttet til at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak og måter å organisere undervisningen på. Tiltakene kan iverksettes direkte og kan registreres. ”Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der.” (Bachmann og Haug 2006 s. 7). Det påpekes at tilpasset opplæring ofte omtales i generelle formuleringer, uten å gå inn på praktiske operasjonaliseringer av begrepet. Hvordan lærerne i min undersøkelse definerer begrepet, vil jeg komme tilbake til.

I Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa) § 5-1 heter det: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” Det er her snakk om en vurdering om utbytte til den enkelte elev. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) skal gi en sakkyndig vurdering som skal redegjøre for og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker og andre særlige forhold, realistiske opplæringsmål og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

(Opplæringsloven § 5-3). Den sakkyndige vurderingen vil berøre både person- og miljøfaktorer, både forhold knyttet til eleven og til skolens opplæring. (Nilsen 2004 s. 443). Den spesialpedagogiske tradisjonen har nok tidligere hatt et nokså individrettet fokus, en tradisjon som PPT også har vært en del av.

”I det spesialpedagogiske kompetansehevingsprogrammet SAMTAK 2000-2003 (St.meld 23) som hovedsakelig er rettet mot arbeid i den pedagogisk-psykologiske tjenesten, blir systemrettet spesialpedagogisk arbeid vektlagt som et hovedprinsipp.”(Ekeberg og Holmberg 2001 s.12).

Hva er da egentlig forskjellen på disse to begrepene? Ut fra en sakkyndig vurdering om den enkelte elevs behov fatter kommunen et enkeltvedtak om spesialundervisning. Elevens foreldre har gjennom Forvaltningsloven mulighet til å klage på vedtaket, noe som setter spesialundervisning i en juridisk særstilling sammenliknet med tilpasset opplæring. Spesialundervisning blir dermed en personlig og individuell rettighet man får. Opplæringsloven § 5-5 sier at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan for eleven, og at det hvert halvår skal gis en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling. Når det gjelder tilpasset opplæring er det ikke samme kravet til skriftlighet, men retten til tilpasset opplæring er også i ”lovs form” og Læreplanverket for Kunnskapsløftet har kompetansemål for fagene. Skolen har ansvar for å gi hjemmet informasjon om målene og elevens faglige utvikling i forhold til målene. (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, s. 35).

Skogen og Holmberg sier at det ikke finnes en stabil grense mellom spesialpedagogikk og pedagogikk, men at dersom man hadde tenkt seg en slik grense; *”vil den variere fra tid til tid og fra kultur til kultur, samtidig som både*

*spesialpedagogikk og pedagogikk hele tiden vil være i en endringsprosess.*” ( Skogen og Holmberg 2002, s.18). Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen (Kvalitetsutvalget) foreslo i forarbeidet til Stortingsmelding 30 (2003-2004) å fjerne retten til spesialundervisning, og å forsterke kravet om tilpasset opplæring for alle elevene.

*”Forslaget om å avskaffe retten til spesialundervisning møtte under høringsrunden sterk motstand blant lærere og foreldre og i pedagogiske og spesialpedagogiske fagmiljøer.”* (Tangen 2004, s. 137).

Departementet gikk inn for å beholde retten til spesialundervisning. Dersom man hadde klart målet/ kravet om en tilpasset opplæring for alle, ville spesialundervisning på en måte vært en overflødig rettighet. Det spesialpedagogiske arbeidet derimot, ville fortsatt og kanskje i styrket grad være nødvendig, og mange flere ville fått ”glede” av den tilretteleggingen og tilpasningen som har tilhørt og vært en viktig del av det spesialpedagogiske arbeidet. Et annet prinsipp som også har betydning når man snakker om disse begrepene, er prinsippet om *likeverdig* opplæring.

*”Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige, og menneskeverdet er ukrenkelig.”* ( L-97, s. 17). I læringsplakatens første punkt sies det at alle elever skal gis like muligheter til å utvikle sine evner.

*”Det er den pedagogisk-psykologiske tjenesten som fastslår hva likeverdig opplæring innebærer i det enkelte tilfelle. Spesialundervisningen skal være likeverdig med ordinær undervisning. Den skal gi like stort utbytte for de elevene det gjelder, som det andre elever får av ordinær undervisning.”*(Ekeberg og Holmberg 2001 s.32)

## 2.3 Nåværende situasjon og utfordringer vi står overfor.

Evalueringen av Læreplan av 1997 har tatt for seg ulike områder av arbeidet i skolen, og blant annet har arbeidet rundt tilpasset opplæring blitt evaluert. Siden tilpasset opplæring nå er et bærende prinsipp når det gjelder all undervisning, er tendensene fra dette evalueringsarbeidet et viktig utgangspunkt for videre arbeid. Hvordan situasjonen i dagens skole er når det gjelder pedagogisk differensiering, samarbeid og inkludering vil jeg nå se nærmere på.

*”Med pedagogisk differensiering er meint mellom anna gruppering, plassering, opplegg og innhald for den enkelte eleven innanfor klassen eleven går i.”* (Noregs forskingsråd 2004 s. 40).

Samarbeid mellom ulike parter vil også være viktige faktorer når det gjelder tilpasset opplæring, og jeg vil komme inn på hva evalueringen av Reform 97 sier i forhold til dette. Når det gjelder inkludering handler det om en forståelse av at vi er forskjellige, har ulike behov og bidrar på ulike måter til fellesskapet. *”Det blir brukt både i samband med mangfald meir generelt, om elevar med særskilde behov, om kultur, tru og verdioppfatningar.”* (Noregs forskingsråd 2004 s. 30). Klarer skolen oppgaven med å skape et læringsmiljø som alle føler seg ”velkommen” til å delta i? Når jeg nå ser nærmere på disse områdene vil jeg knytte noen kommentarer til den situasjonen man fant etter evalueringen av Reform 97, og videre se litt på hvilke utfordringer vi står ovenfor på disse områdene.

### **2.3.1 Pedagogisk differensiering**

Pedagogisk differensiering omhandler som nevnt både organiseringen og den faglige tilretteleggingen som gjøres i skolen. Resultatene fra evalueringen av Reform -97, er ikke ubetinget positive når det gjelder dette området. Det er store forskjeller på skolene, og betydelige forskjeller finnes også innen samme skole – i de ulike klasserom. Hovedtendensen i skolen er at det fortsatt er den kollektive undervisningen og formidlingspedagogikken som står meget sterkt. Kort fortalt, er lærerens rolle med denne metoden fremtredende, styrende og en som bidrar med fagkunnskap. Læreboken har en viktig plass, sammen med spørsmål/svar oppgaver. Elevene er ofte passive mottakere. ( Noregs forskingsråd 2004). I Læreplanen L-97 og Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, er arbeidsmåter og elevmedvirkning i skolen et sentralt område. Aktivitetspedagogikken og den mer utforskende og samfunnsvitenskapelige arbeidsmåten, har enda ikke fått den plassen i skolen man hadde håpet. Lærerens rolle i denne arbeidsformen er i tillegg til å være en som er interessert og glødende for sitt fag, en som veileder, legger tilrette og støtter elevene i sin egen søken etter kunnskap. *”Denne endringen i pedagogikk endrer*

*autoritetsforholdet mellom lærer og elev, og muligens også autoriteten som ligger i faget.”* ( Bernstein, 1977, i Riksaasen 2005 s. 25). Ett av forskerteamene trekker frem at det spesielt på småskoletrinnet foregikk mye variert aktivitet, men at mange anledninger til utdyping og refleksjon ikke ble benyttet. De registrerte også at bruken av læringsaktiviteter virket tilfeldig og at oppsummeringer manglet. (Noregs forskingsråd 2004 s. 31). Prosjektet viste også mangel på læringsstrategier både hos elever og lærere.

*”Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål.”* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 33).

Evalueringen viste også at individuell tilpasning forekom ofte, men forskerne er ikke sikre på hva denne formen for tilpasning faktisk handlet om. Det var ikke uvanlig at en lærer gav samme forklaringen opptil tre til fire ganger, til elever som ikke forstod. (Noregs forskingsråd 2004 s. 32). Gunn Imsen, som er en av forskerne i evalueringen, sier at det kan tyde på at elevene får oppgaver de har problemer med å klare. (Norges forskingsråd 2004 s. 32). Helklasseundervisning dominerte på alle klassetrinn, og de tre mest brukte arbeidsformene var spørsmål – svar, instruksjon og individuelt arbeid med oppgaver. Flere steder i evalueringen nevnes at elevene ofte arbeidet med det samme, på samme tid, og at tilpasningen ofte handlet om variasjon i individuell hjelp fremfor variasjon i oppgaver og vanskelighetsgrad. (Noregs forskingsråd 2004 s. 41). Undersøkelser viser at *”annenhver lærer på 4.trinn har som en av sine undervisningsstrategier å «vente på elevens modning» hvis eleven henger etter i leseutviklingen.* (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s. 27). Dette er kanskje ikke så rart, for i følge en OECD rapport om likeverd i norsk utdanning som Stortingsmelding 16 refererer til, hevdes det at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter. (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s. 28).

Dale og Wærness har beskrevet syv grunnleggende kategorier for differensiering av et opplæringsforløp:

(1) Elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering." (Dale, Wærness, Lindvig 2005, s. 30).

Videre trekker de frem at elevmedvirkning og ansvarsbasert læring er en dimensjon innenfor hver av kategoriene. *"Det er avgjørende at hver elev på en systematisk måte har tilbud om, tilgang til og gjør bruk av differensieringen også innenfor hver kategori."* (Dale, Wærness, Lindvig 2005, s. 31). Stortingsmelding 16 sier at en lærer som bruker elevenes ressurser og trekker de aktivt med i forhold til planer og arbeidsmåter, oppnår gode resultater. (2006-2007 s. 55). Som nevnt er helklasseundervisning det som dominerer i dagens skole. En meget stor utfordring når det gjelder pedagogisk differensiering vil etter min mening være å endre arbeidsmåtene fra å være lærerstyrte og "kollektive", til et opplæringstilbud hvor elevene deltar målrettet og aktivt i sin egen læring. Læringsarenaen begrenser seg ofte i dag til å være innenfor klasserommets fire vegger, noe som begrenser valg av arbeidsmåter. Skal elever få ro til å konsentrere seg, nytter det ikke at en gruppe diskuterer en problemstilling samtidig som andre skal lese og fordype seg i noe. Dagens organisering krever at det gjøres tilnærmet samme arbeidsmetode i samme rom, for å unngå at elever forstyrrer hverandre og kanskje også for at læreren skal kunne ha kontroll på det som foregår. Dersom elever skal kunne bruke ulike arenaer som datarom, bibliotek, grupperom, uteareal og spesialrom, vil det være avhengig av skolens toleranse, organisering av personalet og kanskje også holdning, til at elever skal kunne "bevege" seg mer fritt i og utenfor skolebygningen. I læreplanen heter det: *"Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling."* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 13). Kanskje vil et godt fellesskap bedre forutsetningene for å få til varierte arbeidsmåter for elevene?

### 2.3.2 Samarbeid

Samarbeid mellom lærere, mellom lærer – elev, elevene imellom og samarbeid med foreldrene, vil være viktige faktorer når man snakker om tilpasset opplæring.

Ledelsen på den enkelte skole og kommunenivået, innehar også et ansvar for å legge til rette for at dette samarbeidet får ”optimale / brukbare” forhold. Evalueringen av L-97, viser at det i skolen er mye god samhandling og en god tone.

*”.....samarbeids- og planleggingsrutinane er endra i retning av meir samarbeid. På skulane er det meir vekt på arbeidslag, plangrupper og kollektive prosessar enn før,....”* (Noregs forskingsråd 2004 s. 52).

Det har mange steder blitt et tettere og mer aktivt profesjonelt fellesskap enn tidligere. Lærerne sier i følge evalueringen av L-97, at den største endringen er at tema- og prosjektarbeid skal være en dominerende arbeidsform. Vel 40 % av lærerne sier at de ikke klarer å gjennomføre prosentandelen av tema- prosjektarbeid som læreplanen forespeiler. I 1999 ble prosentandelen omgjort fra en bindende til retningsgivende forskrift i læreplanen. (Noregs forskingsråd 2004 s. 38). Grunnen til at jeg tar dette med under punktet om samarbeid er at jeg mener det er en nær sammenheng mellom hvor godt teamene samarbeider og i hvilken grad man får til både tilpasset opplæring og de nye arbeidsmåtene.

*”Det er akseptert at et godt skolemiljø og en tilpasset undervisning for elevene, er avhengig av samarbeid mellom lærerne. Samarbeid mellom lærerne må igjen hvile på en felles oppfatning av mål og midler i pedagogikken.”* (Skaalvil og Fossen 1995 s. 143)

Lærerrollen var tidligere en mer ”privat praksis” enn det den er i dag. De fleste arbeider nå i team og det forventes, som læringsplakaten sier, at kolleger skal dele ansvaret for elevenes utvikling. Dette har medført en endring av lærerrollen, fra å tenke mine-, til våre elever. Begrepet ”trinn” har overtatt for det innarbeidede begrepet ”klasse”, noe som støtter tenkningen om at et fellesskap av lærere deler ansvaret for en større elevgruppe.

Riksaasen (2005 s. 35) sier noe om ulike måter å samarbeide på, og bruker betegnelsen *reelt samarbeid* på et samarbeid hvor lærerne deler ansvaret for elevene. Han skisserer også en annen type samarbeid som er av mer praktisk karakter, hvor timeplanlegging og fordeling av praktiske arbeidsoppgaver foregår.

Som tidligere nevnt foregår mye av undervisningen i dagens skole som helklasseundervisning, hvor læreboka har en sentral plass. Kanskje kan det tyde på at en stor del av samarbeidet mellom lærere dreier seg om langtidsplanlegging og de praktiske gjøremål som lekse- og arbeidsplaner? ”*Teamsamarbeid bidrar til en kvalitetssikring som man ikke har når en lærer lukker døra med 30 elever. Hele trinnet kan ta viktige diskusjoner.*” (Riksaasen 2005 s. 35).

Når det gjelder samarbeidet mellom lærere og elever peker evalueringen på at det er en god tone og mye god samhandling. I de ulike fagene foregår det lite samarbeid mellom elevene, men gruppearbeid er utbredt i den forstand at elevene sitter i grupper og arbeider individuelt. Elevene sier at det er lite elevmedvirkning i fagene. (Noregs forskingsråd 2004 s. 31).

Det at elevene skal delta mer aktivt og ha større innflytelse på hvordan opplæringen skal foregå, er en stor utfordring vi står overfor. Samtaler med hver enkelt elev, hvor man i ro og fred kan snakke med og motivere i forhold til faglige og sosiale mål, omtales ofte i skolen som elevsamtaler. Læreplanen for Kunnskapsløftet sier i læringsplakaten at det skal legges tilrette for elevmedvirkning, og forklarer videre at det innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring.

Undersøkelser som ble gjennomført blant 8.klassinger i 2003, viste at elevene i liten grad kjente til målene for opplæringen og vurderingskriteriene. (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s. 31). En annen viktig samarbeidspartner er foreldrene. I L-97heter det:

”Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand.” (Læreplanen 1996 s. 60).

Det nye kunnskapsløftet sier også dette i ett av punktene, når det presiseres at skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar



i skolen. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 32). Evalueringen av foreldresamarbeidet peker i retning av at det er stor avstand mellom intensjonen om medansvar og hvordan samarbeidet faktisk foregår i skolen. Det viser seg at skolen i stor grad informerer foreldrene, og at reell medvirkning og drøfting forekommer i mindre grad. (Noregs forskingsråd 2004 s.24). Det påpekes i rapporten at det i læreplanen er lite presise mål for samarbeidet mellom hjem og skole, og at forskerne finner store forskjeller i skolene på hvordan samarbeidet fungerer.

### 2.3.3 Inkludering

Stortingsmelding 23 (1998), fremhever at et inkluderende fellesskap er mye mer enn fysisk plassering i skolen. Peder Haug sier at inkludering ut fra noen perspektiver kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. (Bachmann og Haug 2006 s. 87). Evalueringen av L-97 har sett på arbeidet i skolen ”i lys av ” begrepet inkludering, og konkluderer med at man ikke har klart å gi begrepet det innhold som gjør det samlende og styrende for det arbeidet som foregår i skolen. (Norges forskningsråd 2004 s. 39). Ogden (2004) beskriver inkludering både som et prinsipp og som en prosess.

*”Som prinsipp er inkludering et verdispørsmål knyttet til lokal tilhørighet og likeverdighet. ....Inkludering som prosess dreier seg om hvordan prinsippet skal omsettes til praksis, om hvordan skolen gradvis endrer seg gjennom tiltaks- og kompetanseutvikling, slik at alle elever aksepteres og får et tilbud. ( Ogden 2004 s.183).*

Man kan kanskje si at inkludering handler om en forståelse og ”erkjennelse” av at vi er forskjellige, har ulike behov og bidrar til fellesskapet på ulike måter. Bjørnsrud sier om inkludering og tilpasset opplæring, at idealet er at elever skal inkluderes både med tanke på lærestoff og sosial tilhørighet. (Bjørnsrud 2006, s.470). Inkludering krever at skolen ser og imøtekommer den enkelte elevs behov, og at *skolen* iverksetter tiltak i forhold til disse observasjonene. Vi har vel tidligere i større grad hatt en skole som har signalisert forventninger i motsatt retning, hvor det har vært forventet at elevene skulle tilpasse seg og forme seg etter det skolen har definert som ”en god form”. Evalueringen av L-97 viser at skolens ”form” fortsatt i stor grad er helklasser, mye

fokus på lærebøker og et smalt spekter av arbeidsmåter. Jeg tror de fleste som arbeider i skolen har et verdigrunnlag som sammenfaller godt med det som må ligge til grunn for en vellykket inkludering, men mye kan tyde på at skolen ikke har metoder for å løse utfordringene i forbindelse med inkludering og tilpasset opplæring. Bjørnsrud (2006) skriver at læring i skolen både gjelder for skoleledere, lærere og elever. Han trekker også frem at det er sentralt at skolen har forståelse for variasjonsbredden av elever i et moderne samfunn, og trekker spesielt frem de som har en annen kulturell bakgrunn enn den norske. (Bjørnsrud 2006, s.474).

Stortingsmelding 16 (2006-2007 s 71) sier at en forsvarlig ressurssituasjon er helt avgjørende for å kunne iverksette forbedringer, og at kommunene har ansvaret for å *”sørge for at skolen har tilstrekkelige ressurser, både faglig, menneskelige og materielt, til å gjennomføre sine oppgaver....”* (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s. 71). I Læreplanen for Kunnskapsløftet hvor læring som lagarbeid omtales, heter det at samordningen av innsatsen til de som arbeider i skolen er avgjørende for de resultater som nås. I denne forbindelse trekkes det frem at det stilles nye krav til skolen ledelse. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 13).

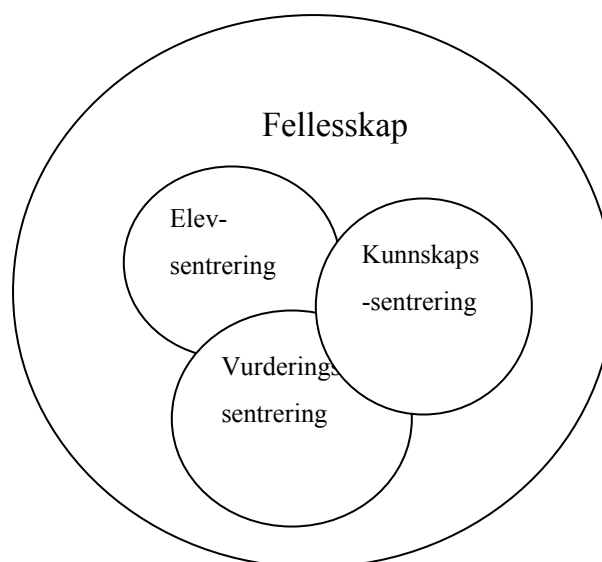
## 2.4 Lærerrollen og undervisningen

Hva er læring og hvordan lærer barn best? Tiltak og måter vi organiserer skoledagen for elevene på, antyder noe om hva vi tenker om disse spørsmålene. Hvordan tenker vi når det gjelder barns livskvalitet og dens betydning for læring hos den enkelte? Evalueringen av L-97 sier noe om at det drives undervisning sterkt preget av formidlingspedagogikk, mens læreplanen vektla en pedagogisk retning som skilte seg fra denne på flere sentrale punkt. Mange benytter ulike former for arbeidsplaner, og Stortingsmelding 16 forklarer at *”En av hensiktene med arbeidsplaner er at de skal gjøre tilpasset opplæring enklere å gjennomføre”*. (Stortingsmelding 16 2006-2007, s. 31). I Kunnskapsløftet vektlegges at elevene skal delta aktivt både når det gjelder valg av fremgangsmåter de bruker for å organisere sin egen læring, og evaluering av

måloppnåelse i forhold til eget arbeid. Deltakelse, medvirkning og bevisstgjøring er fremtredende kvaliteter som Kunnskapsløftet sier at skolen skal stimulere til, og den tilpassede opplæringen kjennetegnes ved at; ”

*Elevene har ulikt utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.* ” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 34).

”Moderne forskning om hvordan elevene lærer tilsier at læringsmiljøet og undervisningen bør være elevsentrert, kunnskapssentrert, vurderingssentrert og fellesskapssentrert.” (Strandkleiv og Lindbäck, 2005, s. 88). Jeg vil ta utgangspunkt i følgende figur når jeg nå skal komme nærmere inn på lærerrollen og undervisningen, i forbindelse med tilpasset opplæring:



(Brandsford m.fl (1998) i Strandkleiv og Lindbäck, 2005, s. 89)

Elevsentrering innebærer at elevenes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og synspunkter vektlegges i læringsmiljøet og blir viet oppmerksomhet. Modellen viser elevsentrering innenfor en større sammenheng, nemlig fellesskapet. Det fremheves at læreringen må være kulturelt responsiv, noe som omhandler både tilnæringsmåter og hvordan undervisningen blir drevet. Språket, det dagligdagse kontra det kjølige akademiske, trekkes frem som et eksempel. (Strandkleiv og Lindbäck, 2005, s. 88)

Både faglig og sosial kjennskap til elevene vil være vesentlig for å kunne tilpasse undervisningen. Det at læreren også vet noe om elevenes interesser, fritidssysler, hjemmeforhold og bakgrunn, vil være en kunnskap som kan medføre at eleven i større grad føler seg "sett". Jeg tror dette er en viktig faktor som bidrar til at eleven får en bedre relasjon til læreren og skolen. Hvor godt medelevene kjenner hverandre kan man jo også vie litt oppmerksomhet. Ofte kan det være etablerte og forutinntatte oppfatninger og holdninger som preger et læringsmiljø, og det behøver ikke alltid være positivt.

Jeg har tidligere vist Dale og Wærness sine syv kategorier for differensiering av et opplæringsforløp, og velger å gjenta dem her, da de presiserer at elevmedvirkning er en dimensjon innenfor hver av kategoriene:

*Elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering.*" (Dale, Wærness, Lindvig 2005, s. 30).

Begge begrepene jeg nå har vært innom, elevsentrering og elevmedvirkning er viktige faktorer for tilpasset opplæring, og for meg har de litt ulik betydning. Elevsentrering tenker jeg som et begrep som sier noe om hvordan læreren fokuserer og organiserer undervisningen, mens elevmedvirkning mener jeg er et begrep som sier noe om at elevene bidrar aktivt i prosesser som har med organisering og innhold å gjøre.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet trekker frem elevmedvirkning når den omtaler demokratiske beslutningsprosesser, men også i forbindelse med arbeid med fagene hvor elevene skal bli mer bevisst egne læringsprosesser. (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, s 33).

*Kunnskapssentrering "innebærer at undervisningen rettes inn mot kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for at elevene skal fungere godt i samfunnet."*

(Strandkleiv og Lindbäck 2005, s. 88). Læreplanens prinsipper for opplæringen slår fast at det skal tas hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. (Læreplan for Kunnskapsløftet

2006, s. 31). Hvordan læreren tilrettelegger, stiller krav og presenterer ny kunnskap for elevene, har stor betydning for hvor nyttig og utviklende læringsprosessen blir. Opplevs dette positivt vil mestring av læringssituasjonen bidra til å styrke elevenes selvbylde, noe som vil føre til et positivt syn på det å lære nye ting. Det motsatte vil skje dersom kravene som stilles er for store og uklare, og hvis elevene ikke opplever å få til det læreren forventer. *”Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser og læreforutsetninger er nødvendig for at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring.”* (Ekeberg og Holmberg 2001, s. 18). I tillegg til standardiserte og egenproduserte prøver vil også samtale og observasjon gi læreren nyttig informasjon om elevenes utvikling og læring. Mange ganger sitter lærere med god forkunnskap når det gjelder hva elever strever med og hvordan de best tilegner seg kunnskap, men av ulike årsaker blir det ikke alltid iverksatt tiltak eller gjort nødvendige tilpasninger. Hvordan den enkelte skole definerer lærerrollen og hvilke muligheter og begrensninger læreren har til å iverksette tiltak, vil være noen faktorer som påvirker arbeidet som gjøres i klasserommet. Noen skoler har fastlåst struktur på områder som gjør tilpasset opplæring vanskelig å få til.

*”Når det skal tilrettelegges for tilpasset opplæring, vil organiseringen ved slike skoler i noen tilfeller oppleves som en begrensning, og dette blir ofte brukt som en forklaring på, eller unnskyldning for at det ikke er mulig å legge til rette for tilpasset opplæring.”* (Skogen og Holmberg 2002, s.138).

Elevene må vurderes i forhold til egne læringsmål, og bør også bidra i den vurderingen som gjøres. Stortingsmelding 16 (2006-2007 s. 31), viser til en undersøkelse som sier at elever kjenner i liten grad til målene for opplæringen. Strandkleiv og Lindbäck (2005) nevner to ulike måter å vurdere på, som kalles formativ og summativ vurdering. Den formative vurderingen er viktig i selve læringsprosessen, og medfører at elevene får vite hvordan de kan forbedre arbeidet underveis i læringsprosessen. Den summative vurderingen, som skolen tradisjonelt har vært mest opptatt av, har vært prøver og evalueringer etter endt oppgave eller periode. (Strandkleiv og Lindbäck 2005, s. 88). Denne vurderingen har nok tradisjonelt vært lærerens tolkning, og ofte har referansen for hva som er bra og dårlig

hatt utgangspunkt i et slags gjennomsnitt for klassen, fremfor elevens egne læringsmål. Tilbakemeldingers innhold og form tror jeg er et område som er av stor betydning for å skape en god læringssituasjon, og er etter min mening et område skolen kunne blitt mer profesjonell i forhold til. Uttrykk som; flott, bra og supert, gir lite informasjon og kommer vel mer i kategorien ros, enn i kategorien vurdering.

*”Læreres og instruktørers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt.”* (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, s. 34).

For læreren kan vurdering brukes til å forbedre undervisningen, og skolen har en forpliktelse til å fange opp og ta hensyn til elevers erfaringer og reaksjoner underveis i opplæringen. (Håstein og Werner 2003, s. 176). Når eleven tar del i vurderingen av læringsprosessen og eget arbeid, gjøres eleven mer ansvarlig. Det er sannsynlig at elevens motivasjon vil øke, dersom eleven er mer deltakende i prosessen. ”Elevens egen mappe” er et eksempel på hvordan elever kan lage sin egen samling av produkter og informasjon som kan belyse viktige sider av læringsprosessen.

*”Elevens egen mappe er et godt utgangspunkt for å øve eleven i selv vurdering. Å la elever gå gjennom og kommentere egen mappe i en elevsamtale, gruppesamtale mellom elever eller i en foreldresamtale, kan være opplysende og spennende.”* (Håstein og Werner 2003, s. 198).

Fellesskapssentrering vil si at læringsarbeidet retter seg ut over den enkelte elev, og figuren viser at læring skjer i en sammenheng. Fellesskapet kan være gruppen man går på skole med, hjemmet, nærmiljøet osv. Figuren viser at elevsentrering, kunnskapssentrering og vurderingssentrering skal foregå i fellesskapet, noe også Læringsplakaten vektlegger da den sier at eleven skal få utvikle sine evner og talenter individuelt og sammen med andre. ( Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 s. 31).

*”At opplæringen skal foregå i en inkluderende kontekst, innebærer at elevene har tilhørighet, delaktighet og medansvar sosialt, faglig og kulturelt fellesskap i den klassen de aldersmessig tilhører.”* (Skogen og Holmberg 2002, s. 28).

Klasseromsledelse og arbeid med elevgruppens sosiale fungering er en meget viktig faktor når man skal skape et godt læringsmiljø. Hvordan møter elevene hverandre?

Hva er tillatt og ikke? Hvordan gir elevene hverandre tilbakemeldinger? Dette er noen faktorer som danner forutsetninger for hva slags læringsmiljø skolen får, og legger også et fundament for trivsel, trygghet og tilhørighet for elevene. Læreplanen for Kunnskapsløftet, sier at fremgang avhenger ikke bare av hvordan læreren fungerer i forhold til elevene, men også av hvordan læreren får elevene til å fungere i forhold til hverandre. (Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 s. 12). Hvordan ledelsen på skolen arbeider og prioriterer, vil ha stor betydning for det arbeidet læreren skal utføre i sin elevgruppe. Tilrettelegging av lærernes læring er en av de formelle oppgavene til skoleledelsen, skriver Bjørnsrud (2006, s. 477).

*”Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål.”* (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s.33)

Det er også fremhevet i meldingen at for å forbedre læringsmiljøet bør man rette søkelyset både mot pedagogisk kompetanse og skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid. ( Stortingsmelding 16, s.33).

Som jeg har nevnt tidligere, var det allerede på 1600-tallet pedagoger som så verdien av at mennesker er forskjellige og har ulike behov når det gjelder opplæring og undervisning. ”...i en hage må en ha alle typer frukt, sommerfrukt, og tidlig og sen høstfrukt. Hvorfor skal vi i kunnskapens hage bare akseptere ett slag, spør Comenius”. (Solerød 2005 s. 108). Hovedtendensen i skolen er altså at det fortsatt er den kollektive undervisningen og formidlingspedagogikken som står meget sterkt, noe som kan gjøre tilpasset opplæring utfordrende. Inkludering og tilpasset opplæring krever at skolen ser og imøtekommer den enkelte elevs behov, og at skolen iverksetter tiltak i forhold til disse observasjonene. ”Mykje av realitetane i skulen er framleis prega av eit syn som seier at når ein elev ikkje lærer, er det eleven det er noko i vegen med”. (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s. 56). Når jeg skal se på hvordan barneskolen arbeider i med tilpasset opplæring, vil jeg både spørre etter lærernes arbeidsmetoder, men også etter utfordringene, da dette etter min mening vil være faktorer som til en viss grad henger sammen.

### 3. Metode

Når man skal finne svar på en problemstilling og utvikle ny viten, vil verktøyet forskeren bruker omtales som forskningsmetode. Metode forklares i Pedagogisk psykologisk ordbok som ”*planmessig fremgangsmåte; systematisk måte å samle og bearbeide data på.*” (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984, s. 120). Befring forklarer forskningsmetode med: ”*Dette er fremgangsmåtar og strategiar som kan vere formålstenlege for å gjennomføre eit forskingsarbeid.*” (Befring 2002, s. 61)

Problemstillingen skal i stor grad bestemme hvilken forskningsmetode man velger å bruke, og man “skiller” ofte metodene ut fra om de er kvalitative eller kvantitative. Hos de kvalitative forskningsmetodene står meninger og intensjoner rundt et problemområde sentralt, og Olsson og Sörensen (2003, s.42) skriver at forskere med kvalitative metoder forsøker å fange betydninger og tolkninger i intervjuer, observasjoner eller tekster. Ofte arbeider forskeren med ustrukturerte problemstillinger, som suksessivt utdypes og en teori kan vokse frem. (Olsson og Sörensen 2003, s.42). De kvantitative metodene har ofte som mål å beskrive omfanget av et fenomen eller et problemområde, og gallupundersøkelser, spørreskjemaer og telefonintervjuer er eksempler på kvantitative metoder. Den kvalitative forskningen arbeider med forhåndsformulerte problemstillinger (Olsson og Sörensen 2003, s.42), og noen forskere tester ut hypoteser ved hjelp av kvantitative metoder.

Tone Kvernbekk (2002) hevder at vitenskap er en induktiv eller en deduktiv virksomhet. ”*Disse begrepene er overordnet de konkrete metodene, og snarere tenkt å være beskrivelser av hva som er involvert i enhver konkret, spesifisert fremgangsmåte.*” (Kvernbekk 2002, s. 22). Før jeg tar for meg og begrunner mitt valg av metode, vil jeg gå litt nærmere inn på begrepene induktiv og deduktiv forskning.

Induktiv forskning: : ... ”*at man ut fra enkelte, konkrete ting eller hendelser slutter seg til en allmenn lov, et allment prinsipp eller et allment begrep*”. (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984, s. 88). Utgangspunktet er et opplevd problem, en idé eller



et ønske om å se nærmere på et område. Ved å studere eller forske på enkelttilfeller vil man i mange tilfeller kunne trekke generelle slutninger, som kan gjelde i hele populasjonen. Ofte blir induktive studier kalt pilotundersøkelser eller eksplorerende studier, da de kan konkludere med antakelser eller hypoteser som kan undersøkes nærmere. (Befring 2002 s. 65). Kvalitative metoder er de vanligste. I dagliglivet gjør vi oss stadig observasjoner og har lett for å generalisere, selv om vi ikke har grunnlag nok for å gjøre det. Vi observerer og trekker slutninger. (Kvernbekk 2002 s. 22). I forskningen er det derimot prosedyrer og strenge validitetskrav, når man vurderer å generalisere observasjonene fra utvalg til populasjon. Kvernbekk (2002) hevder at *"Oppfyllelse av metodiske krav styrker på den måten konklusjonens pålitelighet."* (Kvernbekk 2002, s. 25).

Deduktiv forskning: *"Deduksjon: bevis, logisk utviklet slutningsmåte hvor man går fra det allmenne til det spesielle.* (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984, s. 35).

Deduktiv forskning går motsatt vei sammenlignet med induktiv forskning. Her tar man utgangspunkt i lover og teorier, og dersom forskeren tar utgangspunkt i en teori og presenterer en hypotese, kalles dette for hypotetisk-deduktiv forskning. *"En snakker om at hypotesen blir verifisert eller falsifisert (bekreftet eller avkreftet)."* (Olsson og Sörensen 2003, s. 37). En hypotese beskrives som en antakelse eller en grunntanke, og en vitenskapelig hypotese er den antakelsen som gjøres for å forklare relasjonen mellom to eller flere begreper. (Olsson og Sörensen 2003, s. 37). En hypotese skal kunne testes ved empiriske data, og dersom data ikke verifiserer teorien skal den (teorien) forkastes - det er empirien som har forrang. (Kvernbekk 2002, s. 28).

### 3.1 Mine refleksjoner og bakgrunn for valg av metode

Min problemstilling er altså: Hvordan arbeider barneskolen med tilpasset opplæring og hva er de mest sentrale utfordringene? I den første delen av problemstillingen fokuserer jeg på det praktiske, om hva som konkret gjøres, når jeg henvender meg til

lærere og rektorer i barneskolen. Jeg valgte å bruke et semistrukturert spørreskjema, hvor lærerne og rektorene på en del av spørsmålene skulle skrive med egne ord. (Se vedlegg). Dette fordi jeg ikke var ute etter en rangering av mine eller litteraturens forslag til arbeidsmåter, men at lærerne selv skulle beskrive hvordan de arbeider i forhold til tilpasset opplæring. Datamaterialet jeg får inn ved å bruke spørreskjemaet vil være lærernes tanker i forhold til de spørsmålene jeg stiller. Jeg er ikke ute i praksisfeltet og observerer den faktiske gjennomføringen av undervisningen, men baserer min analyse av data på hva lærere og rektorer forteller at de gjør, og i forhold til hvordan de beskriver tanker om begrepet tilpasset opplæring. Jeg ønsket altså å gjøre en slags kartlegging av hvordan lærerne løser oppgaven med tilpasset opplæring, når jeg reiste denne problemstillingen. Hvilke ideer vil jeg få inn og hvilke ideer eller metoder dominerer? Hva sliter lærerne mest med i forhold til tilpasset opplæring, og hvilke generelle tanker gjør de seg rundt selve begrepet?

Jeg har et ikke-kausalt forskningsproblem, og jeg velger å se nærmere på et område for så i ettertid kanskje kunne se noen sammenhenger og eventuelt fremsette noen hypoteser. Spørreskjemaet er en kombinasjon av både kvalitative og kvantitative spørsmål, og tekstsvarene vil kunne omgjøres og grupperes slik at jeg kan få en frekvensfordeling, for å si noe om hva som er mest vanlig. Spørreskjemaer kategoriseres ofte som en kvantitativ metode, men i mitt tilfelle er skjemaet brukt med spørsmål som er av både kvalitativ og kvantitativ karakter, og det samme gjelder den analysen jeg vil gjøre med det innsamlede datamaterialet. Noen av resultatene vil jeg presentere i en beskrivende form, mens andre resultater vil komme frem som prosentvis tall eller presenteres som gjennomsnitt. I følge Befring(2002) kalles denne blandingen av metoder gjerne en eklektisk tilnærming.

*”Med forskningsmetodisk eklektisisme forstår vi ei åpen og pragmatisk innstilling til å ta i bruk dei prinsipp, teknikkar og tilnærmingar som synest mest formålstenlege.”* (Befring 2002, s. 69).

Den mest nærliggende metoden i mitt arbeid er den kvantitative forskningsmetoden. Selv om jeg har en del åpne spørsmål og har vært ute etter beskrivelser av ”virkeligheten”, vil jeg i oppsummeringen presentere en frekvens av ”noe”, for å gi et

bilde av hvordan lærere arbeider i for å ivareta tilpasset opplæring. Grunnen til at jeg ikke valgte en ren kvalitativ metode var at jeg da ikke ville få frem variasjonene og mangfoldet på samme måte, som jeg ville med en kvantitativ metode. Jeg ville henvende meg til flere for å få et bredere bilde av situasjonen og et større antall beskrivelser av metoder.

Etiske refleksjoner var en medvirkende årsak til at jeg valgte en metode hvor informantene skulle være anonyme da de gav svarene sine. I og med at jeg ønsket å stille spørsmål omkring et område som er lovpålagt, og som jeg vet det er ulike holdninger til i skolen, mener jeg at et anonymt spørreskjema bedre kan få frem de faktiske forhold, enn jeg ville fått til ved direkte kontakt med informantene. Med dette mener jeg at mine kilder skulle slippe å evt. ”tape ansikt” eller ”veie risiko”, ved å formidle det de mente. Datamaterialet vil gi meg mye informasjon som jeg skal sammenfatte og bruke, for å få svar på /belyst min problemstilling. Data forklares blant annet med de kjensgjerninger som en vitenskapelig undersøkelse bygger på (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984, s. 35). Målet med forskningen er søken etter ny og bedre innsikt, og forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet. (Forskningsetiske retningslinjer 2006, s. 8).

Forskningsetiske retningslinjer presiserer at ” *Forskning kan avdekke kritikkverdige forhold, og kan bidra til å avklare alternative handlingsvalg og deres mulige konsekvenser.* ” (Forskningsetiske retningslinjer 2006, s. 8) Et dilemma med denne problemstillingen er hvis min undersøkelse skulle avdekke få metoder og liten grad av tilpasning, eller mye negativitet til arbeidet med tilpasset opplæring.

”*Forskning i egen og andres kultur kan tjene til å problematisere verdier og normer som preger dagens tankesett, og den kan påvise underliggende maktforhold.*” (Forskningsetiske retningslinjer 2006, s. 9).

Med et forholdsvis lite antall informanter, vil muligheten for å generalisere resultatene være dårlige, men arbeidet vil likevel kunne gi et signal som kan være nyttig for den kommunen som er gjenstand for min undersøkelse.

På spørreskjemaet har jeg valgt å dele lærerne inn i to grupper, henholdsvis de som arbeider på 1.-4. trinn og 5.- 7. trinn, ved at de på spørreskjemaet har krysset av for hvor de jobber. Rektorene er den tredje gruppen.. Kommunen er liten, og selv om alle rektorene i barneskolene er med i mitt utvalg, er dette en liten gruppe. Jeg vil vie dette spesiell oppmerksomhet når resultatet av undersøkelsen skal behandles, slik at jeg er sikker på at anonymiteten blir ivaretatt. Jeg tenkte tidlig i prosessen at det hadde vært interessant å se betydningen av den enkelte skoles organisering i sammenheng med hvordan lærerne opplevde arbeidet med tilpasset opplæring. Dette fant jeg vanskelig å gjennomføre da det ville blitt lett gjenkjennelig og uetisk i forhold til lærerne og ledelsen på den enkelte skole.

### 3.2 Kvantitativ metode med kvalitative innslag.

Som nevnt har jeg et spørreskjema bestående av både kvantitative og kvalitative spørsmål. Jeg vil her hovedsakelig redegjøre for kvantitativ metode, men vil knytte tanker jeg har til å kombinere de to metodene, for å tydeliggjøre og forklare eget forskningsopplegg.

Forskningsspørsmålet i kvantitativ forskning er ofte en presis hypotese eller en problemstilling som er formulert på forhånd. Hvilke spørsmål man stiller vil ha betydning for måter å få besvart problemstillingen på. Innenfor kvantitativ metode finnes mange ulike design, eller måter å gjennomføre forskning på. Hva man ønsker svar på og hvordan man ønsker å kunne presentere svaret, vil være viktig å vurdere når man skal finne et passende design.

Et kjennetegn ved kvantitativ forskning er at *"Forskeren er objektiv og står «utenfor», har distanse og ofte kortvarig eller ingen kontakt med forsøkspersonen."* (Olsson og Sörensen 2003, s.16) Anonymitet var som nevnt en viktig faktor når jeg skulle velge metode. Ved å ha distanse og anonymitet, tror jeg at jeg med større sikkerhet anta at svarene ikke har blitt "pyntet på", for å fremstå som bedre eller flinkere lærere ovenfor meg.

---

I kvantitativ metode vil; ”*Resultatene bygger på et stort antall individer (makro) og et begrenset antall variabler.*” (Olsson og Sörensen 2003, s.16). Når man går ut til mange informanter må man begrense antall variabler for å klare å oppsummere svarene i ettertid. Dette er motsatt av hvordan man tenker i en kvalitativ metode, hvor antall informanter ofte er svært lavt og svarene er omfattende og går i dybden. Min problemstilling, som har en kombinasjon av beskrivende forskning og et ønske om å si noe om frekvens, ville ha nytte av både kvalitativ og kvantitativ metode.

Et kjennetegn ved kvantitativ metode er at den foretrekker tall og numeriske skårer fremfor narrative/litterære besvarelser. Jeg skal si noe om hvordan det arbeides med tilpasset opplæring, og har da gjennom lærernes beskrivelser fått kjennskap til en del metoder. Ved å presentere dette materiale statistisk vil jeg kunne formidle hva som er mest vanlig eller hva som forekommer i liten grad. Den kvantitative forskningsmetode foretrekker statistisk oppsummering av resultatene. (Vedeler 2000, s. 40).

Det er ulike måter å tolke datamaterialet på, og uten å knytte dette i særlig grad til verken kvantitativ eller kvalitativ metode, vil jeg si litt om denne prosessen. Det er noen hovedretninger som kan trekkes frem når det gjelder måter man kan forstå og presentere resultater på. Den ene retningen er den som kalles positivismen, og den forklares ved at man: ”*I ein positivistisk kontekst vil ein i utgangspunktet ha tiltru til ein absolutt og objektiv kunnskap ...*” (Befring 2002, s.19). I utgangspunktet var denne tradisjonen fra gammelt av en kontrast til spekulasjoner og overtro, da positivismen hadde som mål å gi dokumentert kunnskap om et område. En grunnleggende forskningstilnærming her er empiriske data, innsamlet under mest mulig kontrollerte og objektive vilkår. Når det gjelder empirisk forskning omfatter det et stort spekter av framgangsmåter og teknikker, og historisk er naturvitenskapen et forbilde i en positivistisk forskning. (Befring 2002, s.11).

Den andre vitenskapelige hovedretningen kalles hermeneutikk. Denne har sitt utspring i humanistisk forskning, og et vesentlig premiss for hermeneutikken er at fakta ikke gir objektive og absolutte uttrykk for fenomenene, men at retningen ser

behovet for en fortolkningsprosess for å oppnå helhetsforståelse. (Befring 2002, s.18). Olsson og Sörensen trekker frem at hermeneutikk innebærer en beskrivende og reflektiv holdning til undersøkelsesmaterialet, og at metoden handler om delenes og helhetens betydning for hverandre. Denne vekselvirkningen mellom deler og helhet kalles ofte for den hermeneutiske spiral. *"Forskeren baserer seg i sitt arbeid på en forforståelse, tidligere erfaringer og kunnskaper som styrer fortolkningen."* (Olsson og Sörensen 2003, s. 106). I min tolkning av datamaterialet vil jeg benytte en hermeneutisk fremgangsmåte, og forsøke å forstå hva lærerne formidler i lys av den sammenheng og forforståelse jeg har i forhold til området. Datamaterialet jeg får inn ved å bruke spørreskjemaet vil være lærernes tanker, i forhold til de spørsmålene jeg stiller. At det i hermeneutiske tolkning gir rom for subjektivitet er forståelig, da en hermeneutisk forsker bevisst tar i bruk sine egne vurderinger. (Olsson og Sörensen 2003, s.107). Befring trekker frem at det på de fleste forskningsområdene er nyttig å se positivisme og hermeneutikk som utfyllende eller komplementære tilnærminger. (Befring 2002, s. 19).

### 3.3 Spørreskjemaet

Skjemaet for min undersøkelse består totalt av 31 spørsmål (medregnet at noen har a, b, og c spørsmål tilknyttet hovedspørsmålet, se vedlegg). Rektorene får et skjema som inneholder mange av de samme spørsmålene som på lærerskjemaet, men en del spørsmål som går direkte på undervisning er tatt bort på rektorskjemaet. På forsiden finnes opplysninger om hva målet med spørsmålene er, og hva jeg er opptatt av å studere/undersøke nærmere. Jeg har også på forsiden noen praktiske opplysninger om hvordan returen av skjemaet skal foregå. Lærerne blir bedt om å krysse av for om de arbeider på 1.- 4. trinn eller 5.- 7. trinn. De vil da kunne grupperes i ettetid, og med rektorenes svarskjema vil jeg ha mulighet til å vurdere svarene i forhold til tre grupper.

Arbeidsmåter er et område jeg har ønsket å få belyst på ulike måter. Dette vil være et veldig sentralt tema, da min problemstilling nettopp er ute etter å få vite hvordan lærerne arbeider for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Spørreskjemaet starter med spørsmål som har med arbeidsmåter å gjøre, og svarene gis i form av avkrysning på en skala fra liten grad til stor grad. Det er til sammen seks ruter man kan krysse i, hvor den første ruten står for liten grad og den sjette står for stor grad. På denne måten må lærerne velge ”side”, da de ikke vil finne en rute som står på ”midten” i graderingen.

Videre handler spørsmålene om faktorer, som etter min mening både kan ha en direkte og en indirekte betydning i forhold til ulike arbeidsmåter. Jeg stiller spørsmål om skolen har fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn. Jeg spør også om kartlegging, samarbeid, og elevmedvirkning. Ved å svare på de første spørsmålene har lærerne og rektorer samtidig fått en liten ”introduksjon” om ulike faktorer rundt tilpasset opplæring. Begrepet spesialundervisning har jeg brukt i to av spørsmålene. Jeg spør om spesialundervisningen ses i sammenheng med den ordinære tilpassede undervisningen og i hvilken grad spesialundervisningen bidrar til helhet for elever med enkeltvedtak. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsket å markere at det ikke bare er for elever med ”spesielle behov” vi skal ha tilpasset opplæring, men at det er den ordinære undervisningen som skal være tilpasset. Ved å bruke begrepene ”den ordinære tilpassede undervisningen” og ”spesialundervisningen” i samme spørsmål, mener jeg at det tydeliggjøres et skille mellom dem.

Jeg tar opp spørsmål om skolen har gode verktøy for kartlegging av elevenes faglige nivå, og om resultatene er viktig for den tilretteleggingen som gjøres. Det kan være flere faktorer som kan være ”årsaker” til at man evt. ikke vektlegger kartlegging, noe jeg ikke kommer til å ha som hovedfokus, men kun vil gjøre visse betraktninger om, når jeg senere tar for meg resultatene av undersøkelsen. Når det for eksempel gjelder kartlegging kan både økonomi, kompetanse, tid og prioritering være årsaker til at man velger å legge liten vekt på kartlegging.

Jeg har to ”fotnoter” i spørreskjemaet. Jeg har brukt begrepet *team* i et av spørsmålene, og forklarer hva jeg tenker på når jeg bruker begrepet. Det samme gjelder begrepet *elevsamtaler*.

Lærernes skjema har en side med spørsmål hvor det er avsatt linjer, slik at svarene kan skrives med tekst. Her har jeg ”styrt” spørsmålet om hvilke tilpasninger læreren gjør, inn i tre deler. De tre delene er hvilke tilpasninger læreren gjør i forhold til faglig nivå, ulikt tempo og ulik motivasjon, for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg oppfordrer i introduksjonsteksten at de kan skrive på eget ark dersom det blir for liten plass, og at de kan legge ved maler eller eksempler som vedlegg dersom de vil det. Denne delen av spørreskjemaet har vært viktig for meg å beholde som et sted hvor lærerne kunne formidle med egne ord hvordan de tenker tilpasningsmåter. Det er her jeg spesielt vil få frem ideene, variasjonene, og hvordan lærerne arbeider med tilpasset opplæring. Jeg vil i ettertid kunne lage kategorier for å systematisere informasjonen, slik at jeg lettere får formidlet svarene jeg har fått.

Utfordringer i forbindelse med tilpasset opplæring, er det andre hovedområdet jeg vil spørre lærerne om. Her har jeg laget spørsmål med graderte svar, fra liten grad til stor grad, men har i tillegg oppfølgingsspørsmål hvor lærerne skal angi frekvens på ulike områder. For eksempel blir de spurt om: I hvilken grad er tid til å følge opp hver enkelt elev en utfordring? Svaret rangeres fra liten grad til stor grad, og så blir de i et oppfølgingsspørsmål bedt om å angi hvor mye tid de burde hatt for å ivareta denne oppgaven. På denne måten blir lærerne tvunget til å gjøre en nærmere vurdering av spørsmålet i og med at de må komme med et forslag til antall, og kanskje bidrar det også til en liten evaluering av det graderte svaret de gav. Noen spørsmål har ikke svaralternativer men linjer som svarene kan skrives på. Her vil de kunne beskrive med ord, og få formidlet tanker de har om utfordringen.

Definisjon av begrepet tilpasset opplæring er et av de siste spørsmålene i spørreskjemaet. Det å be om en forklaring på et så aktuelt begrep, var jeg redd kunne oppleves negativt hos noen. Det er et ord vi bruker og leser om til stadighet, men å be lærerne om å forklare det, var jeg litt skeptisk til. På en måte var jeg redd for å



formidle at: ”Jeg skal sjekke at du vet hva tilpasset opplæring er...” Når man ber om en definisjon er det jo egentlig det man er ute etter, men ikke for å sjekke noen i forhold til et fasitsvar. *Begrepet tilpasset opplæring kan forstås på flere måter. På hvilken måte vil du beskrive begrepet?* Slik formulerte jeg spørsmålet, og i ettertid viste det seg at spørsmålet ble tatt godt imot. Grunnen til at det er interessant med denne definisjonen er for å se hva lærere legger i begrepet. Har vi mange ulike forklaringer? Samsvarer det for eksempel med Læreplanen for Kunnskapsløftets bruk av begrepet?

### 3.4 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Jeg fikk tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen etter å ha sendt prosjektplan og forespørsel til kommunalsjefen i den utvalgte kommunen. Jeg hadde en samtale med kommunalsjefen, som videre informerte rektorene om undersøkelsen jeg skulle gjennomføre. Henvendelsen til kommunen ble sendt tidlig i prosessen av mitt arbeid, noe som medførte at jeg måtte ta ny kontakt med rektorene for å presentere meg og min oppgave, før jeg i juni 2007 kunne sende ut skjemaene. Jeg sendte en mail til rektorene hvor jeg forklarte hvem jeg var, og hva jeg ønsket. I mailen foreslo jeg også datoer for når jeg kunne komme på skolen, for å snakke med rektor og levere ut skjemaene.

Det viste seg at det ble liten respons på mailene, noe som medførte at jeg ringte hver enkelt skole og snakket med rektor personlig. Undersøkelsen ble distribuert i begynnelsen av juni, og dette er en travel periode for både lærere og rektor. Rektorene fortalte at de mottar mail om undersøkelser og spørreskjemaer veldig ofte, men var veldig positive når jeg kontaktet dem på telefon. Jeg ble stort sett møtt av positive ledere, men et par rektorer formidlet at dette ble en oppgave i tillegg til alt annet. De ”stressede” rektorene gav beskjed om at det ikke ville være en prioritert oppgave å få lærerne til å svare, men de lovet å dele ut skjemaet til de aktuelle lærerne. Disse

skolene hadde den laveste svarprosenten, og den ene skolen hadde ingen svar fra lærere, kun svarskjema fra rektor.

Jeg reiste som nevnt ut til skolene som deltok på undersøkelsen og la igjen skjemaer, konvolutter og en mappe til å samle svarkonvoluttene i. Jeg hadde informert på spørreskjemaets forside hvordan lærerne skulle returnere skjemaet. Rektor skulle samle konvoluttene for meg, noe som jeg antok var en fordel å involvere rektor i. Min tanke her var at rektor, ved å få oversikt over antall konvolutter som var levert inn, kunne stimulere til høyere deltakelse for sin skole. Da det nærmet seg den datoen jeg skulle hente skjemaene, sendte jeg mail til rektorene og minnet dem om at jeg snart kom for å hente konvoluttene. Jeg spurte i denne mailen om de ville være snill å minne lærerne på å svare.

For at de som vanligvis er litt ”sent ute” skulle få anledning til å levere, la jeg igjen en hilsen fra meg da jeg var rundt og hentet besvarelsene. Her kunne de finne måter å nå meg på dersom noen ikke hadde rukket å levere innen fristen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Svarprosenten ble på ca 57 %, og svarene var likt fordelt mellom småskoletrinn og mellomtrinn. Antall svarskjemaer totalt var 43 stykker. Dette er et lite utvalg, så muligheten for å generalisere funnene til å gjelde for barneskoler i sammenlignbare kommuner, er begrenset.

Validitet betyr gyldighet, og Olsson og Sörensen (2003, s.78) beskriver validitet som måleinstrumentets evne til å måle det som skal måles. Vedeler (2000 s. 126) nevner noen sentrale spørsmål, når det gjelder å vurdere validiteten, og det første handler om *hvor gode* dataene er. I mitt spørreskjema har en inndeling av noen spørsmål ført til at jeg fikk mer nyanserte svar, enn jeg ville fått uten denne inndelingen. Spørsmålene som tar for seg hvordan lærerne arbeider med tilpasset opplæring var inndelt slik at de

skulle svare i forhold til: 1) ulikt faglig nivå, 2) ulikt tempo, og 3) ulik motivasjon. Dette bidro etter min mening til å øke validiteten.

Når jeg nå og senere i oppgaven refererer til prosentandeler, baseres utregningene seg på de innkomne svarene. På ett av mine spørsmål er svarprosenten ca 70%, de resterende 30 % har valgt å ikke besvare dette spørsmålet. Jeg tror at spørsmålet ikke har vært godt nok formulert, og mange har derfor unnlatt å besvare det. Dette skiller seg vesentlig fra de resterende spørsmålene, hvor svarprosenten stort sett ligger mellom 90-100 %. Jeg testet spørreskjemaet på et lite antall lærere før gjennomføringen av undersøkelsen, men oppdaget ikke da at dette spørsmålet var utydelig. Jeg spurte; *”fungerer teamet du tilhører - a) primært som et reelt arbeidsfellesskap?* (svaret graderes fra liten til stor grad), eller - *b) som et administrativt fellesskap?* (svaret graderes fra liten til stor grad). Det aktuelle spørsmålet har to begreper som jeg i ettertid ser kan være ”diffuse”, og jeg har i spørreskjemaet ikke forklart hva jeg mener med dem.

Når det gjelder spørsmålet om hvor ofte elevsamtaler gjennomføres, ble dette også stilt til rektorene. Det kan tenkes at de kan ha svart i forhold til eget arbeid som rektor. En rektor svarer at elevsamtaler gjennomføres mer enn fire ganger pr år, så her kan målgruppen for spørsmålet ha vært uklar.

Et annet spørsmål Vedeler (2000 s.126) nevner, er *hvor godt er utvalget?* I den kommunen jeg henvendte meg til er det åtte barneskoler, og jeg valgte å henvende meg til alle, men gjorde et utvalg med hensyn til hvilke trinn jeg ønsket skulle svare på undersøkelsen. Jeg valgte at lærere fra 1. og 3.trinn skulle besvare fra ”småskolen” og 5. og 7. trinn fra ”mellomtrinnet”. I tillegg hadde jeg et skjema til rektor. Som nevnt ble svarprosenten på ca 57 %, og svarene var likt fordelt mellom småskoletrinn og mellomtrinn. Antall svarskjemaer totalt var 43 stykker.

Videre stiller Vedeler spørsmålet *hvor god er analysen?*(2000 s. 126). Min analyse av spørreskjemaene handler hovedsakelig om å registrere frekvens og forekomst av ulike arbeidsmåter og utfordringer. Dette gir svar på min problemstilling, så jeg mener

validiteten på dette punktet er god. I spørreskjemaet har lærere og rektorer på noen spørsmål svart med egne ord, og jeg har i ettertid kategorisert utsagnene. Arbeidet med å kategorisere svarene innebærer at jeg har vurdert tekstsvarene og dermed også foretatt en tolkning av hva ”forfatteren” av svaret har ment. Et dilemma jeg hadde i arbeidet med å kategorisere svarene, var at begrepene ofte ”går litt i hverandre”, og når en lærer skriver at det gis ulike oppgaver til elevene blir det et analysespørsmål hva som ligger i det. Veldig få lærere bruker begrepet ”ulike læremidler”, men mange snakker om at de gir elever ”forskjellige oppgavetyper”. Jeg har vært bevisst på dette under min oppsummering av svarene, og har laget ”vide” kategorier som ivaretar flere liknende begreper. Hvordan jeg tolker og kategoriserer kan være en svakhet, spesielt når det gjelder reliabilitet.

*”Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil. Hovedspørsmålet er om vi har makta å redusere forekomsten av målefeil til eit minimum, og kor høg grad måleresultata er stabile og presise.”* (Befring 2002, s. 154).

Ordet pålitelighet brukes ofte i forklaringer av begrepet reliabilitet, og Kleven (2002 s.154) forklarer begrepet med blant annet, et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil. I tillegg forklarer han om en persons ”sanne” skåre hvis man gjentar testingen (eller i mitt tilfelle, spørreskjemaet), om personen omtrent gir det samme svaret. Dette tyder da på høy grad av reliabilitet.

## 3.6 Kildevurdering

Jeg vil nå si litt om de kildene jeg har benyttet i dette arbeidet, og velger å omtale disse i forhold til noen hovedtemaer som oppgaven min består av. Befring (2002 s. 102) skriver at kildevurdering handler om å finne ut hvor troverdig ulike funn, dokumentasjon og informasjon kan være. Kildevurdering skal si noe om hvor pålitelig kildene er, og hvor relevant kilden er for budskapet som formidles. Befring trekker frem tre hovedmomenter når det gjelder kildevurdering, og det første punktet er nær

---

eller fjernt i tid og rom. ”Bygger kjelda på ei autentisk oppleving, eller har fortellinga gått igjennom fleire videreformidlande ledd? (Befring 2002 s.103).

Spørreskjemaet er min kilde for å kunne si noe om arbeidsmåter og utfordringer, og her har jeg ”første-hånds” informasjon om hva lærerne tenker i forhold til egen praksis, altså en primærkilde. Datamaterialet jeg får inn ved å bruke spørreskjemaet vil være lærernes tanker i forhold til de spørsmålene jeg stiller. Jeg er ikke ute i praksisfeltet og observerer den faktiske gjennomføringen av undervisningen, men baserer min analyse av data på hva lærere og rektorer forteller at de gjør, og i forhold til hvordan de beskriver tanker om begrepet tilpasset opplæring. Befring (2002 s.157) nevner tre strategier for innhenting av empirisk primærdata, og disse er observasjon, intervju og enquete. Observasjon og intervju er metoder som hører til i kategorien kvalitativ forskning, der forskeren i stor grad bruker seg selv som hovedinstrument. I mitt tilfelle valgte jeg å benytte et selvinstruerende spørreskjema eller enquete som det også kalles. Befring (2002) sier at vi metodisk sett kan se på enquete som et kollektivt intervju, ved at det er samme tilnærming til alle og at det går ut til mange personer samtidig. Videre trekker Befring (2002) frem at det ved denne typen undersøkelser er viktig med tydelige og presise spørsmål og et overkommelig antall, for å sikre så høy svarprosent som mulig. Min svarprosent var på ca 57 %. En forklaring på at deltakelsen ikke var høyere kan være at skjemaet i tillegg til å ha kvantitative kryss-av-svar, også hadde spørsmål som skulle besvares med setninger. Dette krevde både tid og refleksjon fra de som skulle svare.

Stortingsmeldinger, læreplaner og andre offentlige kilder har vært viktige i min oppgave, og mye av mitt fagstoff vedrørende tilpasset opplæring er hentet herfra. Evalueringen av L-97 (eller reform 97, som den også kalles), er basert på et oppdrag fra Utdannings og forskningsdepartementet og 26 ulike forskningsprosjekter danner grunnlaget for evalueringen.( Noregs forskingsråd 2004, s.3). I tillegg til dette har jeg brukt faglitteratur fra ulike norske ressurspersoner innen temaet tilpasset opplæring og forskningsmetode. Befring (2004) nevner spørsmålet om hvilke vilkår, posisjon og motivasjon kildens opphavsperson har for å formidle et troverdig budskap? Som jeg

har vært inne på tidligere, var anonymitet ved besvarelsene et viktig punkt da jeg valgte forskningsmetode, nettopp på grunn av at mine kilder skulle slippe å evt. "tape ansikt" eller "veie risiko" ved å si det de mente. Jeg var inne på sider ved kildematerialet (svarene fra spørreskjemaet) da jeg skrev litt om validitet, og hvordan jeg tolker hva informantene har skrevet, vil også være gjenstand for evaluering og drøfting. En svakhet ved å ikke være i direkte kontakt med informantene er at man ikke får stilt oppklarende og spesifiserende spørsmål. Dersom man er usikker på hva informantene mener, har man med et spørreskjema ikke muligheter til å få utdypet svaret slik som Kvale (1997 s. 80) gir eksempler på, når han skisserer ulike typer intervju spørsmål.

Med tanke på evalueringsprosjekter som evalueringen av L-97, kan man stille spørsmål om hvem som har bestilt forskningen og til hvilket formål. "Bestillingen" vil prege det ferdige materialet, men når det gjelder de dokumentene jeg har brukt, mener jeg at formålet vært sammenfallende med det jeg har vært ute etter.

Det siste punktet Befring (2004) nevner, er forutsetningene for kontroll fra andre "budbærere" og om kilden samsvarer med andre kilder. I mitt tilfelle mener jeg dette samsvarer godt når det gjelder faglitteraturen, og de empiriske resultatene støtter i stor grad opp om det forskning på området tilsier.

## 4. Presentasjon og drøfting av resultatene

Jeg vil nå presentere resultatene av min undersøkelse, som ble foretatt i juni 2007. I tillegg til å referere og oppsummere tallmaterialet, vil jeg også trekke frem eksempler på noe av det skriftlige materialet jeg nå har fått. Jeg har valgt å starte dette kapittelet med en presentasjon av hvordan informantene definerer begrepet tilpasset opplæring. Deretter har jeg valgt å si noe om to områder som jeg har satt fokus på gjennom mine spørsmål, nemlig samarbeid og kartlegging. Jeg mener dette er viktige områder å ha oppmerksomhet rettet mot, for å oppdage og imøtekomme elevenes behov for tilpasning. Videre legger jeg frem det jeg har kalt lærernes egendefinerte arbeidsmetoder, som er en oppsummering av de arbeidsmetodene lærerne bruker for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Til slutt vil jeg se på hvilke utfordringer lærerne og rektorene opplever i arbeidet med tilpasset opplæring. Spørsmål i *kursiv*, er direkte sitat fra spørsmålene på spørreskjemaet, som også finnes som vedlegg. Da noen av spørsmålene er stilt til både rektorer og lærere mens andre spørsmål kun er stilt til lærere, varierer totalsummen mellom 43 svar og 37 svar. Svarene refereres i prosent, så dette er forklaringen på at en person kan ha verdien 2,3 % på ett spørsmål (når totalsummen er 43) og verdien 2,7 % på et annet (når totalsummen er 37). Jeg vil som nevnt noen ganger omtale lærergruppen som to grupper, 1.-4.trinn og 5.-7.trinn, når jeg trekker frem likheter og ulikheter mellom gruppene. I disse tilfellene presiserer jeg hvilken gruppe jeg omtaler. I tilfellene hvor jeg snakker generelt om lærerne og rektorene, er begge gruppene representert.

### 4.1 Begrepet tilpasset opplæring

*Begrepet tilpasset opplæring kan forstås på flere måter. På hvilken måte vil du beskrive begrepet?* Slike var ordlyden i spørsmålet som både lærerne og rektorene fikk. Av de 43 besvarelsene hadde fire stykker (9 %), valgt å ikke besvare dette spørsmålet. Noen har skrevet utfyllende svar, mens andre har fattet seg mer i korthet. Jeg forsøkte å sortere besvarelsene ut fra Bachmann og Haugs (2006 s.7) beskrivelse

av smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt, er den smale forståelsen ofte knyttet til at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak og måter å organisere undervisningen på. Tiltakene kan iverksettes direkte og kan registreres. Den vide forståelsen beskriver Bachmann og Haug (2006) på denne måten;

*”Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der.”*  
(Bachmann og Haug 2006 s.7).

Det viste seg at det ikke bestandig var helt enkelt å se dette skillet ut fra ordlyden i forklaringene, for ord som behov, forutsetning og mestring kan indikere praktisk tilrettelegging, men også være faktorer som handler om holdning og ideologi. Mitt neste spørsmål i skjemaet var om de hadde gode forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring. Ved å se på svarene her fikk jeg også en indikasjon på om de tenkte ut fra en smal eller vid forståelse av begrepet. Jeg støttet meg noe til disse svarene, når jeg var i tvil om hva som lå i forklaringen. Ca 72 % av forklaringene av begrepet kom inn under kategorien ”vid” forståelse, mens ca 19 % hadde en forklaring som kom inn under kategorien en ”smal” forståelse av begrepet. (Jamfør Bachmann og Haugs 2006, beskrivelse av begrepet).

Det er mange gode beskrivelser av begrepet tilpasset opplæring, som for eksempel denne: *”At elevene skal få tilrettelagt undervisningen etter sine evner, interesser og forutsetninger, slik at de skal ha best mulig forutsetning for å lykkes med opplæringen.”* Her settes eleven i sentrum, og her er elevens mestring et viktig resultat. Man skjønner ut fra beskrivelsen at det kreves kunnskap om elevene både faglig og sosialt. Denne definisjonen setter i tillegg krav til læringsmiljøet: *”At alle elever får ivaretatt sine individuelle forutsetninger og behov i læringsmiljøet sitt. Og at de har et inkluderende miljø.”* Denne læreren nevner elevsamtaler, engasjerte foreldre og gode kunnskapsrike ressurspersoner, på spørsmålet om hvordan få til god tilpasset opplæring.



En annen besvarelse får godt frem at vi mennesker er forskjellige: *"Hver elev er unik. De har ulike forutsetninger, interesser og egenskaper. Hvis man driver tilpasset opplæring, har man bestrebet seg på å finne "inngangsnøkkelen" til den enkelte – hvor de er og hvordan de best kommer videre."* Denne forklaringen sammenfaller med deler av det Strandkleiv og Lindbäck sier om tilpasset opplæring; *"Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne."* (Strandkleiv og Lindbäck 2005, s. 21).

En annen definisjon på tilpasset opplæring som en av lærerne skrev er: *"Opplæring som motiverer og får i stand læring hos elevene."* Her er det opp til leseren å definere motivasjon, men en opplæring som motiverer vil sannsynligvis passe mht. evner og forutsetninger.

En rektor beskriver begrepet blant annet med: *"En holdning til opplæring knyttet sammen med begrepet læring."* Strandkleiv sier mye om læringsbegrepet i sin bok om læringsstiler, og han mener det er underlig at det ser ut til å være så liten interesse for hva læring er og hvordan læring finner sted, blant de som legger til rette for dette i skolen. (Strandkleiv 2006, s. 48). Så og si alle lærere og rektorer snakket om tilpasset opplæring som noe som gjaldt alle elever. Det var kun en besvarelse som gav meg inntrykk av at tilpasset opplæring mest var for elever med spesielle behov, da den i forslaget til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring kun refererte til enkeltvedtak og arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP). Strandkleiv (2006) trekker frem det faktum at begrepet tilpasset opplæring forstås på ulike måter;

*"Det hersker ingen felles oppfatning om hva tilpasset opplæring er verken blant lærere, skoleledere, forskere eller beslutningstakere i det politiske systemet. Denne manglende enigheten kan føre til at betydningsinnholdet til tilpasset opplæring blir privatisert."* (Strandkleiv 2006, s. 48).

Med tanke på å få til en felles forståelse, er det positivt å se at noen av rektorene i undersøkelsen nevner faktorer som *"– en holdning til opplæring knyttet sammen med begrepet "læring", og "det å ha en grunnleggende forståelse"* trekkes også frem.

#### **4.1.1 Oppsummering og drøfting av begrepet tilpasset opplæring**

Ut fra svarene på spørreskjemaene kom altså rundt 72 % av forklaringene av begrepet inn under kategorien en ”vid” forståelse, som etter Bachmann og Haug (2006) forklaring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet. Dette signaliserer at både lærere og rektorer tenker på mange faktorer som har med elevers læring å gjøre, når de sier noe om tilpasset opplæring. Det er en liten rektorgruppe jeg har å referere til, men jeg så allikevel etter om det kunne være noen forskjell i hvordan de så på begrepet, i forhold til hvordan lærerne definerte det. To rektorer er veldig tydelige på at dette har med holdning og forståelse å gjøre, og trekker inn læringsbegrepet i sterkere grad enn andre, men bortsett fra dette er det ikke store forskjeller mellom rektorer og læreres definisjoner.

Sett ut i fra et historisk perspektiv, har synet på læring gjennomgått en stor endringsprosess. Fra holdningen som rådet ved 1900-tallet, hvor mennesker med funksjonshemninger (eller spesielle behov) kunne sorteres bort, til et læringsbegrep som i dag, i stor grad sier at vi alle har ulike behov og skal få opplæring som man trenger for å lære og utvikle oss. Blom- utvalget bidro til den viktige endringen i norsk skolehistorie da det i 1975 ble vedtatt en revidert lov om grunnskolen som gav alle elever rett til en opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Det kan se ut til at et stort flertall av lærere og rektorer mener at alle barn har rett til en opplæring i samsvar med evner og forutsetninger, basert på at hele 72 % av informantene ser ut til å ha en vid forståelse av begrepet. I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen heter det at; alle elever skal i møte med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre.

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s.33). Forskerne ser en dreining av begrepets betydning, fra å ha mer fokus på fellesskapets rammer i L-97, til å ha et mer fokus på den enkeltes individuelle læring i læreplanen for Kunnskapsløftet. Det individuelle fokuset er også tydelig blant svarene i undersøkelsen, hvor den enkelte elevs forutsetninger og behov er begreper som går igjen hos veldig mange. Omtrent

60 % nevner begrepet nivå, eller liknende begreper som handler om det at elever trenger forskjellig vanskelighetsgrad.

## 4.2 Samarbeid og kartlegging

Jeg har i spørreskjemaet flere spørsmål som kan knyttes til temaet samarbeid. I noen av spørsmålene retter jeg oppmerksomheten mot lærernes samarbeid, i andre spørsmål er fokuset samarbeidet med elevene, gjennom delaktighet og elevsamtaler. Jeg har også tatt opp samarbeidstemaet når jeg undersøker hvilke utfordringer som knyttes til arbeidet med tilpasset opplæring. I tillegg til at utfordringene (når det gjelder tilpasset opplæring) vil bli behandlet i et eget underkapittel, kommer jeg til å trekke inn de spørsmålene som handler om samarbeid her. Svaralternativene er en gradering fra liten grad til stor grad, med seks muligheter for å plassere krysset. Ved å slå sammen svaralternativene i oppsummeringen, omtaler jeg alternativene som en tredeling, hvor boks en og to kalles for ”liten grad”, boks tre og fire kalles ”middels grad” og boks fem og seks omtales som stor grad. Jeg har valgt å presentere resultatene som gjelder samarbeid fortløpende, for deretter i hovedsak å oppsummere og drøfte resultatene til slutt.

Det første samarbeidsspørsmålet rettet jeg til læreren som ”et team-medlem”.

Rektorene har også svart på dette spørsmålet: *Har alle lærerne på teamet kjennskap til elevenes ulike behov?* Jeg forklarte hva jeg la i begrepet *team* med følgende fotnote: Med team menes her de lærerne som arbeider med den samme elevgruppa, eller evt. lærere som har parallelle grupper som du samarbeider med. Her svarer ca 58 % av de spurte at lærerne på teamet i stor grad har kjennskap til elevenes ulike behov. Ca 37 % plasserer svaret i gruppen middels grad, som man kanskje da kan si har delvis kunnskap om elevenes behov. Kun en av de spurte, (ca 2 %) plasserer svaret i kategorien liten grad og en har unnlatt å besvare spørsmålet. Når de spurte deles inn i gruppene 1.-4.trinn, 5-7 trinn og rektorer, er det blant svarene et statistisk signifikansnivå på under 5 %, så her er det altså forskjell i hva gruppene svarer. Hele

56 % av lærerne som tilhører 1.-4.trinn har svart at lærerne på trinnet i stor grad, ”boks 6”, har kjennskap til elevenes ulike behov. Til sammenligning svarer 22 % av lærerne fra 5.-7.trinn det samme, mens ingen rektorer svarer i ”Stor grad 6”, når det er spørsmål om lærerne på teamets kjennskap til elevenes ulike behov.

Det neste spørsmålet handlet om arbeidsfellesskap: *Fungerer teamet du tilhører a) primært som et reelt arbeidsfellesskap?* Her svarer ca 60 % at de i stor grad tilhører team som fungerer som et reelt arbeidsfellesskap, mens ca 24 % plasserer svaret sitt i middels grad, og ca 8 % svarer at de tilhører team som i liten grad fungerer som et reelt arbeidsfellesskap. Tre lærere, eller ca 8 %, unnlot å svare på spørsmålet. Det er små forskjeller hvis man ser på svarene fra hver gruppe, og signifikansnivået er stort. På neste spørsmål spør jeg om teamet fungerer som: *b) primært som et administrativt fellesskap?* Her har ca 30 % unnlatt å svare, så dette spørsmålet kan ha vært uklart. Begrepene reelt fellesskap (spm. 6a) og administrativt fellesskap (spm. 6b) burde nok vært tydeliggjort. Kanskje har man tenkt som så, at spørsmål 6a er dekkende for den samarbeidsformen man mener å ha, og derfor ikke har besvart spm. 6b? Dette er vanskelig å vite noe om. 24 % sier at de i stor grad tilhører team som fungerer primært som et administrativt fellesskap, og ca 19 % svarer i middels grad.

På spørsmålet: *Tilhører du et arbeidsfellesskap som deler ansvaret for elevene?*, svarer ca 68 % at de i stor grad gjør det, mens ca 24 % plasserer svaret sitt i middels grad. Ca 8 % sier at de i liten grad tilhører et arbeidsfellesskap som deler ansvaret for elevene. Her er det statistisk liten forskjell i hva lærergruppene svarer, men en forskjell er at 17 % av lærerne 1.-4.trinn sier at de i liten grad tilhører et arbeidsfellesskap som deler ansvaret for elevene, mens ingen lærere fra 5.-7.trinn plasser svaret i denne kategorien.

I denne sammenheng kan det også være interessant å vise hva rektorer og lærere svarte på følgende spørsmål: *Har skolen fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn?* Her svarer ca 49 % at de i liten grad har fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn, 46 % svarer at de har det i middels grad, og kun 5 % sier at de i stor grad har dette. Det er statistisk liten forskjell i hvordan svarene for de ulike gruppene

plasserer seg, men rektorene plasserte ca 83,4 % av svarene på middels grad, noe som er mye høyere enn det lærerne formidler. 1.-4.trinn har ca 33 % og 5.-7.trinn har ca 47 % på middels grad.

De neste spørsmålene dreide seg om samarbeidet med elevene, og jeg spurte: *I hvilken grad er elevene delaktig i å sette seg egne faglige mål?* Her er det ingen som har krysset av for kategorien i stor grad, men 44 % plasserer svaret sitt i kategorien middels grad og 56 % i liten grad. Det er ikke store forskjeller hvis man ser på svarene fra hver gruppe, og signifikansnivået er stort. 5.-7.trinn har høyest svarprosent i nedre del av skalaen, mens 1.-4.trinn i noe større grad sier at elevene er med på å sette faglige mål. Rektorenes svar fordeler seg likt mellom liten grad og middels grad.

*I hvilken grad er elevene delaktige i å sette seg egne sosiale mål?* , på det svarer ca 9 % i stor grad, ca 40 % svarer middels grad og ca 49 % svarer i liten grad. Ingen har plassert svaret sitt i kategorien stor grad (boks 6), og det er statistisk liten forskjell på hvordan gruppene svarer. En forskjell som kan nevnes, er at hele 35 % av lærerne på 1.-4.trinn svarer i liten grad (boks 1) på dette spørsmålet. Til sammenligning sier 10 % av lærerne fra 5.-7.trinn det samme, og ingen rektorer plasserer svaret sitt i liten grad (boks 1).

Tilknyttet neste spørsmål har jeg også en fotnote, da jeg i skjemaet spør *hvor ofte elevsamtaler gjennomføres*. Med elevsamtaler menes her at man snakker med eleven i fred og ro, innenfor en fastsatt tidsramme. Samtalene kan dreie seg om både faglige og sosiale forhold, og ofte settes det mål for det videre arbeidet i disse samtalene. På dette spørsmålet var svaralternativene og resultatet følgende: *Aldri*: 30 %, *1-2 ganger pr år*: 51 %, *3-4 ganger pr år*: 7 %, og *mer enn 4 ganger pr år*: 9 %. En har unnlatt å svare på dette. Rektorene har også svart på dette spørsmålet om hvor ofte elevsamtaler gjennomføres, og det kan tenkes at enkelte rektorer kan ha svart i forhold til eget arbeid som rektor. En rektor svarer at elevsamtaler gjennomføres mer enn fire ganger pr år. Ut fra det totale resultatet, antar jeg at dette ikke er vanlig på skolen, men at rektoren gjennomfører disse selv. Av den grunn er validiteten på

spørsmålet lav. Det er statistisk liten forskjell i hvordan svarene fordeler seg mellom gruppene.

I skolen er begrepet ”tid” en faktor som mange lærere trekker frem, både når det gjelder samarbeid med teamet og i forhold til elevene. Jeg spurte i forbindelse med utfordringer: *I hvilken grad er tid til samarbeid med andre lærere en utfordring?* Her fordelte svarene seg omtrent likt i de tre kategoriene, da ca 35 % i stor grad syntes tid til samarbeid var en utfordring, ca 30 % i middels grad, og ca 32 % i liten grad syntes tid til samarbeid var en utfordring. Det er statistisk liten forskjell på hva gruppene svarer, men 44 % fra 5.-7.trinn plasserer svaret sitt i kategorien stor grad, mot 28 % i 1.-4.trinn. Det kan dermed se ut til at de som arbeider på de største trinnene i noe større grad synes tid til samarbeid med andre lærere er en utfordring. Ett av mine spørsmål er: *Hvor mye tid pr. uke bruker du til samarbeid med andre lærere?*

Gjennomsnittlig bruker lærerne 3,7 timer pr. uke til samarbeid med andre lærere, og hele 54 % sier at de ønsker mer tid enn de bruker i dag. Ingen ønsker mindre tid til samarbeid med andre lærere, men 32 % ønsker å bruke like mye tid som de gjør nå. Hvor mye tid lærerne bruker på samarbeid har en differanse på 7 timer pr uke, så variasjonene er store. Medianverdien er 3,5 timer pr. uke.

Når det gjelder ”det formelle” samarbeidet med elevene gjennom elevsamtaler, refererte jeg tidligere at 30 % aldri har elevsamtaler. Jeg spurte lærerne om *I hvilken grad er tid til å følge opp hver enkelt elev en utfordring?*, og hele 78 % mener dette er en utfordring i stor grad. 16 % plasserer utfordringen i kategorien i middels grad, og 5 % sier at dette i liten grad er en utfordring. Det er statistisk ikke store forskjeller hvis man ser på svarene for hver gruppe, og signifikansnivået er stort. Jeg har ikke spurt om hvor mye tid lærerne bruker til denne oppgaven pr. i dag, men jeg stilte spørsmålet: *Hvor mye tid pr uke synes du at du burde hatt for å ivareta denne oppgaven for din elevgruppe?* Her er også variasjonen stor, fra noen som mener 10 timer pr. uke, til andre som mener at de trenger 1 time pr. uke for å ivareta oppgaven. Gjennomsnittstallet for ”ønskene” er 3,2 timer, så hva hver enkelt legger i begrepene her vil naturligvis ha stor betydning for hva de har svart. Dette kan i alle fall gi et

signal om at elevsamtaler er et område som ikke prioriteres i stor grad i skolen, og at det knytter seg utfordringer som prioritering av tid i forbindelse med denne type samarbeidsform med elevene.

Kartlegging er et essensielt område i arbeidet med tilpasset opplæring, og observasjon og ulike typer testmateriell vil være viktige bidrag for å få svar på hvilke behov elevene har. Jeg stilte spørsmålet: *I hvilken grad har skolen gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå?* Her svarte ca 63 % at de i stor grad har gode verktøy, ca 33 % svarte i middels grad, og 5 % svarte at de i liten grad har gode verktøy for å kartlegge elevene. En side ved dette arbeidet er å få kartlagt ting som lesehastighet, rettskrivingsferdigheter og tallforståelse, en annen side er hvordan informasjonen fra kartleggingen bidrar til tiltak for elevene. Det forsøker jeg å få et lite innblikk i når jeg spør: *I hvilken grad er kartleggingsresultatene viktig for den tilretteleggingen som gjøres?* Til sammen sier 74 % at resultatene i stor grad er viktige for den tilretteleggingen som gjøres, ca 26 % plasserer svaret i kategorien middels grad, og ingen sier at det i liten grad er viktig. Her er det forskjell på hvordan gruppene svarer, og signifikansnivået er lavt. 50 % av rektorene svarer at kartleggingen i middels grad er viktig for den tilretteleggingen som gjøres, mens 1.-4.trinn plasserer 16 % av sine svar i denne kategorien. Når det gjelder svarene i kategori stor grad (boks6), har 1.-4.trinn en svarprosent hele 44 % i denne kategorien, mens 5.-7.trinn har 32 % og rektorene har ingen svar i denne kategorien. Ser man på resultatene i kategorien stor grad (boks 5 og 6) blir prosentfordelingen 83,3 % på 1.-4.trinn, 74 % på 5.-7.trinn, og 50 % for rektorene.

I spørsmålet hvor rektorer og lærere skulle komme med forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring, er det flere som kommer inn på dette med systematisk kartlegging. En foreslår: *”Systematisk kartlegging av elevenes kunnskaper før og etter. Ut fra før undersøkelsene lager man et opplegg som gir den enkelte utfordring, og etter undersøkelser slik at man kan se om man lykkes.”* En annen trekker frem forslag om *”individuell oppfølging i forhold til kartlegging.”* I nyere pedagogisk litteratur er begreper som læringsstiler og læringsstrategier ofte å se, og i den

forbindelse er kartlegging et viktig område. Dette er en annen type kartlegging enn den velkjente kontrollen av ”faktakunnskap”, og i denne sammenheng mener jeg begrepene kartlegging, elevmedvirkning og samarbeid vil være viktige elementer. Læringsstrategier forklares av Holmberg m.fl. 2007) på denne måten;

*”Begrepet læringsstrategier brukes i de utdanningspolitiske styringsdokumentene om framgangsmåter elevene bruker for å organisere (planlegge, gjennomføre og vurdere) sin egen læring.”* (Holmberg m.fl. 2007, s.10).

I Læreplan for Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen heter det at vurdering og veiledning skal bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring. (Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, s. 33).

#### **4.2.1 Oppsummering og drøfting av samarbeid og kartlegging**

Et resultat eller en indikator som kan si noe om samarbeidet lærere imellom, mener jeg er hvor godt de kjenner til elevens ulike behov på trinnet. 58 % av de spurte, sier at lærerne på teamet i stor grad har kjennskap til elevenes ulike behov. Det er interessant å merke seg at kjennskapen til elevenes behov er større hos de som arbeider på 1.-4.trinn, enn hos de som arbeider på 5.-7.trinn. Lærerrollen var tidligere en mer ”privat praksis” enn det den er i dag. De fleste arbeider nå i team og det forventes, som læringsplakaten sier, at kolleger skal dele ansvaret for elevenes utvikling. Dette har medført en endring av lærerrollen, fra å tenke mine-, til våre elever. *”Teamsamarbeid kan være felles timeplanlegging og fordeling av praktiske arbeidsoppgaver, og det kan være et reelt samarbeid mellom lærere som har kollektivt ansvar for en gruppe elever.”*(Riksaasen 2005 s. 35). Omtrent 60 % av lærerne sier at de i stor grad tilhører et team som primært fungerer som et reelt arbeidsfellesskap, og 68 % tilhører et arbeidsfellesskap som i stor grad deler ansvaret for elevene. Ses dette i sammenheng, tyder det på at over halvparten av lærerne arbeider i team som samarbeider i forhold til elevene. Det forventes (i Læringsplakaten) at lærerne skal dele ansvaret for elevenes utvikling, og kanskje kan man på grunnlag av denne undersøkelsen si at mange lærere i denne undersøkelsen har et slikt samarbeid. Lærere har vært en yrkesgruppe som tidligere har arbeidet



veldig ”alene” og selvstendig, og som i praksis har hatt mye individuelt ansvar. Hva slags forventninger har lærerne til et teamsamarbeid og hva deler de med teamet? Vil lærerne dele ansvaret? Gjennomsnittlig bruker lærerne 3,7 timer pr. uke til samarbeid med andre lærere, og hele 54 % sier at de ønsker mer tid enn de bruker i dag.

Evalueringen av L-97, viser også at det ”På skulane er det meir vekt på arbeidslag, plangrupper og kollektive prosessar enn før, ....” (Noregs forskingsråd 2004 s. 52).

Når det gjelder elevmedvirkning i forhold til faglige og sosiale mål, er det kategorien liten grad som dominerer. Rundt halvparten av lærerne sier at elevene i liten grad er delaktige i å sette egne mål, og rundt 40 % sier at elevene er deltagende i middels grad. Læreplanen for Kunnskapsløftet sier i læringsplakaten at det skal legges tilrette for elevmedvirkning, og forklarer videre at det innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. (Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, s. 33). Elevsamtaler kan være en måte å legge til rette for elevmedvirkning, og her svarer omtrent halvparten at dette gjennomføres 1-2 ganger pr år, 30 % svarer at elevsamtaler aldri gjennomføres. Validiteten er lav når det gjelder svarene om elevsamtaler, da noen rektorer kan ha svart med tanke på eget arbeid som rektor, på spørsmålet om hvor ofte elevsamtaler gjennomføres.

Tid til å følge opp hver enkelt elev mener 78 % er en utfordring i stor grad. Det kan være et viktig signal når lærere sier dette, for elevmedvirkning er område som fra flere anses å være et nyttig tiltak i opplæringen. Departementet skriver i stortingsmeldingen at ”En lærer som drar nytte av elevenes erfaringer, trekker elevene mest mulig aktivt med og involverer dem i planer og arbeidsmåter, oppnår også gode resultater. (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s. 55).

Ca 63 % svarer at de i stor grad har gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå, og at tiltak som iverksettes gjøres stort sett gjøres på bakgrunn av opplysninger herfra. Til sammen sier ca  $\frac{3}{4}$  at kartleggingsresultatene i stor grad er viktige for den tilretteleggingen som gjøres, men her er det forskjeller i hvordan gruppene svarer. På 1.-4.trinn svarer over 80 % at kartleggingsresultatene er viktige for den tilretteleggingen som gjøres. Det disse svarene kan fortelle, er at tiltak som settes inn i

stor grad gjøres på bakgrunn av kartleggingsresultater, men det sier ikke noe om i hvilket omfang dette foregår. Undersøkelsen fra 2001 om leseferdighet, som viste at mange lærere hadde en ”vente og se på elevenes modning” strategi, støttes ikke av signalene fra denne undersøkelsen, men det empiriske grunnlaget for å foreta en sammenligning er også lite.

*”Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s 76).*

Høy bevissthet i valg av virkemidler er noe som krever forkunnskaper og kompetanse hos læreren. Læreren må kjenne elevene for å kunne vite hva den enkelte trenger, og han må kunne bruke ulike metoder for å tilrettelegge for læring. *”Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot...”* (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s 76).

### 4.3 Lærernes egendefinerte arbeidsmetoder

I introduksjonen til spørsmålene som handler om hva lærerne faktisk gjør for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, skrev jeg at det i litteraturen finnes mange svar på hvorfor tilpasset opplæring er et viktig prinsipp, men at det derimot er vanskeligere å finne svar på hvordan prinsippet kan gjennomføres i praksis. Videre skrev jeg at lærere sitter med meget stor kompetanse når det gjelder ulike arbeidsmåter, og at jeg ønsket at de med egne ord skulle skrive litt om hvordan de legger til rette for å imøtekomme elevenes ulike behov. For å få ivaretatt ulike opplæringsbehov ble spørsmål om tilpasning stilt både med fokus på faglig nivå, tempo og motivasjon. Svarene ble altså gitt i form av tekst, og for å få et bilde av hvilke metoder lærerne bruker laget jeg noen ”hovedgrupperinger” etter hvert som jeg leste meg gjennom svarene. Noen lærere hadde ideer og metoder som omfattet mange grupperinger, mens andre var vært mer sparsomme i sin formidling.

Jeg vil starte med å vise en oppsummering av hovedgruppene, og viser også en frekvensfordeling. Deretter kommer jeg til å gi en del eksempler på hva lærerne

skrev. Jeg har i spørreskjemaet spørsmål om skolen har fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn, og vil i noen tilfelle ta med opplysninger fra dette spørsmålet.

*Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har ulikt faglig nivå?*

- Tilpasser oppgavetyper, mengde eller nivå: 78 % har med dette.
- Bruker tilpassede arbeidsplaner og lekseplaner: 62 % har med dette.
- Elevene bruker ulike typer læremidler: 16 % har med dette.
- Elevgrupper, elevsamarbeid: 14 % har med dette.
- Annen organisering: 16 % har med dette.
- Andre typer tiltak: 14 %

16 % bruker begrepet ulike læremidler. Disse kan med fordel tenkes inn i den første kategorien (tilpasser oppgavetyper, mengde eller nivå), da beskrivelsene i skjemaene ikke er nøyaktige nok til å skille disse fra hverandre. Jeg har valgt å la det stå, men bemerker det slik at leseren kan vurdere disse i sammenheng.

Kategorien *Andre typer tiltak*, er for meste tiltak som handler om kartlegging og foreldresamarbeid.

Jeg vil nå videre komme med eksempler på hva en del lærere skriver, og jeg har lyst å starte med denne: ”Jeg vet hvem som er de svake, de får oppgaver de mestrer og som de trenger å øve på.... Alle opplever at de blir ferdige og får det til.” Denne læreren trekker frem en viktig faktor, nemlig det at elevene skal lykkes.

En annen lærer beskriver en rekke tiltak, ”Hyppige innleveringer med evaluering fra lærer, samarbeid med foreldre. Gjør kontinuerlige avtaler om forventet oppgavegjøring/ problematikk. Evt. egne uke / lekseplaner. Lese/ fagstoff etter vurdering av behov.” Denne beskrivelsen sier noe om at læreren er ute etter å kartlegge eleven for så å gjøre videre avtaler med eleven og foreldre. Her ser det ut til at både samarbeid og kartlegging brukes for å iverksette tiltak. Denne læreren sier

også noe om at det fremsettes individuelle forventninger, og det kan virke som eleven til en viss grad er medvirkende i dette arbeidet, i og med at læreren bruker begrepet avtaler. Her kommer det også frem at fagstoff tilpasses etter behov.

*”Jeg organiserer elevene i grupper, slik at de kan hjelpe hverandre. Jeg får lettere kontakt når jeg veileder små grupper enn store. Noen elever får egne individuelle arbeidsplaner.”* Denne læreren sier noe om en måte å organisere på, som frigjør tid til å veilede elever. Det at læreren veileder i grupper vil trolig også medføre at elevene har lettere for å støtte og hjelpe hverandre. Denne læreren har krysset av for at skolen i stor grad har arbeidsmetoder som følges av alle trinn. En annen forteller om *”stasjoner med undervisning, 2 selvgående grupper og en stasjon med direkte lærerstyrt.”*

*”Kartlegger hvilket nivå hver enkelt elev er på og tilpasser lese- og matematikkoppgaver etter dette. Gjennomgår i grupper som er på samme nivå.”* Her sier læreren at gjennomgåelsen gjøres gruppevis med elever som nivåmessig passer sammen. Det sies ikke noe om at disse elevene nødvendigvis sitter og jobber sammen, men ved å gjennomgå i slike sammensatte grupper, vil utbytte for hver enkelt sikkert bli ganske stort. Det er jo ikke sånn at man er på samme nivå i alle sammenhenger.

*”Ulike oppgaver/vanskegrad innen samme tema (ulike arbeidsplaner og lekseplaner). Antall ulike planer varierer fra uke til uke avhengig av tema og tid til god differensiering. Har gjerne 3-5 stk. – opp til 7 stk. En elev har i tillegg helt egen plan (§5-1).”* Bruken av arbeidsplaner var en metode som veldig mange har fortalt om, og her kommer det tydelig frem at planene tilpasses elevene. Det er positivt å se i klartekst at her er det mange elever som får tilpassede planer, uten at de har et vedtak som stadfester deres behov. Denne læreren trekker også frem at tema er felles, noe som får meg til å tenke at her inkluderes og vurderes alle elevene i forhold til det som skal foregå.

En besvarelse har punkter fra 1 til 7, og forklarer i korte ordlag om hvilke tilpasninger som gjøres i faget engelsk: *”1) Oversetter, 2) Øver, 3) Mindre lekser, 4) Færre*

oppgaver 5) ”Mal” så setningstyper, 6) Forventer deltakelse, 7) Legger til rette for at elev kan delta muntlig.” Det er et omfattende arbeid som beskrives her, og det tilpasses på veldig mange områder. Det kan se ut til at det er få som får glede av dette, i og med at tiltaket henviser til ordet *elev*, og ikke til flertallsformen av ordet.

Som en ”kuriositet” til slutt tar jeg med hva denne læreren svarte på spørsmålet om hvilke tilpasninger som gjøres: ”*Lite. Tilpasser lekseplaner, lesestoff og matteoppgaver.*” Læreren vurderer det som gjøres som *lite*, og det er jo en viktig observasjon å gjøre seg, selv om dette i noens øyne sikkert vil være *stor grad av tilpasning*. Denne skolen har i liten grad fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn.

Det neste spørsmålet jeg stilte er ikke ulikt det forrige, men her er det elevenes behov for tempodifferensiering som det spørres om. *Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har ulikt tempo?*

- Tilpasser oppgavetyper, mengde eller nivå: 78 %, har med dette.
- Bruker tilpassede arbeidsplaner og lekseplaner: 27 %, har med dette.
- Elevgrupper, elevsamarbeid: 0 %, har med dette.
- Annen organisering: 14 %, har med dette.
- Andre typer tiltak: 11 %
- Andre læremidler: 3 %

Det er kun 3 % som bruker begrepet ulike læremidler. Disse 3 % kan med fordel tenkes inn i den første kategorien (tilpasser oppgavetyper, mengde eller nivå), da beskrivelsene i skjemaene ikke er nøyaktige nok til å skille disse fra hverandre. Jeg har valgt å la det stå, men bemerker det slik at leseren kan vurdere disse i sammenheng.

Under kategorien *Annen organisering* er smågrupper med assistentbruk eller to-lærer, tiltak som mange beskriver. En lærer skriver: ”*Har ekstra oppgaver for de raske og enkle oppgaver (mindre å skrive) for de som ikke arbeider fort nok, lar også de som*

*trenger det få arbeide i egne kroker hvor de ikke blir så lett forstyrret.*” Denne læreren nevner veldig mange elevgrupper når det gjelder hensyn til tempo. Det nevnes de raske, de sene, de som skriver sent, de som er sene fordi de lett avledes og forstyrres av andre.

Jeg har valgt å bruke de samme kategoriene som ved forrige spørsmål, og ser at bruken av arbeidsplaner og lekseplaner ikke i så stor grad trekkes frem med tanke på tempodifferensiering. Oppgavetyper, mengde og nivågruppen er like stor som ved forrige spørsmål.

*”Vi arbeider 15-20 min. arbeidsøkter om gangen, elevene slutter arbeidet når tiden er over- får ros når de arbeider og gjør så godt de kan.”* På denne måten unngår men jo hele problematikken med ulikt tempo, og denne læreren beskriver også at det gis ulike oppgaver som passer med elevenes nivå.

Et annet tilpasningsforslag beskrives slik: *”Skriver en del oppgaver i kursiv og har avtaler med enkeltelever om å gjøre ”kursivoppgaver” hvis tiden ikke strekker til. Av og til ”må/bør/kan” oppgaver på planen. Av og til ”tidsatt” lekse/arbeid.”* Noe liknende har denne læreren foreslått, *”Plukker ut kjerneoppgaver som er et minimum og sper på med stoff i så riktig vanskegrad som mulig.”*

En beskrivelse som gir inntrykk av en litt dårlig måte å tilpasse på er denne:

*”Tilpassede arbeidsplaner, noen elever trenger bare å gjøre halvdelen av/ deler av arbeidsplanen.”* Det kommer jo an på hvordan denne reduksjonen foregår selvfølgelig. Det har blitt enklere å gjøre tilpasninger på planer og opplegg nå som data har blitt et verktøy i skolen, sammenlignet med tidligere tiders håndskrevne planer. Mange elever har tidligere hatt planer som lærerne har ”strøket ut” oppgaver fra for å få tilpasset, men den tiden er forhåpentligvis forbi.

Til slutt tar jeg med hva denne læreren sier om differensiering i forhold til at elever har ulikt tempo: *”Det blir ikke noe problem i og med at elevene får oppgaver på sitt nivå til å bryne seg på.”* Hele 78 % av besvarelsene nevner faktorer som

oppgavetyper, mengde eller nivå i forbindelse med dette spørsmålet, så det kan se ut som mange er enig i dette.

Det siste spørsmålet om arbeidsmåtene handler om: *Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har ulik motivasjon?* Her var den tidligere inndelingen i hovedgrupperinger lite aktuell, for her befant ca 70 % av svarene seg i gruppen *Andre typer tiltak*. Uten å gjøre noen videre inndeling viser jeg nå eksempler på tiltak som lærerne foreslår.

*”Dårlig motivasjon henger ofte sammen med følelsen av å ikke lykkes. Legger kravet litt ned. Vanskeligere oppgaver/bøker til de som ellers ikke får utfordringer og kjeder seg.”* Her pekes det på to årsaker til dårlig motivasjon, både at ting kan være for vanskelig og for lett. Ca 30 % nevner faktorer som har med oppgavetyper, mengde og nivå å gjøre, og det å variere arbeidsmåtene beskrives hos omtrent like mange. En informant sier dette: *”Legger til rette for måter å løse oppgaver på slik at de skal bli mer motiverende å gjøre + gi elevene hyppige pauser/avbrekk.”* En annen trekker frem betydningen av å fokusere på målet, og at elevene kan bruke ulike læringsstiler for å nå dette.

*”Gulrotprinsippet”* brukes hos noen, og en *”lokker med attraktive oppgaver/spill etter endt arbeid.”* Det er ikke dominerende blant svarene at lærerne bruker ”belønning” som motivasjonsfaktor, men ca 14 % beskriver ulike former for belønning.

En skriver: *”Forsøker å bruke elever som ressurser når de er gode på noen ting.”* Ca 10 % foreslår å bruke elevenes interesseområder for å skape motivasjon. Hjelp og oppmuntring og gode relasjoner mellom lærer og elev nevnes også som viktige faktorer i dette arbeidet.

Et spørsmål som jeg stilte alle gruppene, var om skolen hadde fastlagte arbeidsmetoder som ble fulgt av alle trinn. Her fordelte svarene seg ganske likt mellom ”liten grad” og ”middels grad”, med nesten 50 % i hver kategori. En liten gruppe på ca 5 % svarer at de på skolen i ”stor grad” har fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn.

### 4.3.1 Oppsummering og drøfting av lærernes egendefinerte arbeidsmetoder

Når lærerne fikk spørsmål om tilpasning i forhold til faglig nivå og tempo, var kategorien oppgavetyper, mengde eller nivå, dominerende. Nesten 80 % sier at dette er tiltak de benytter. Dersom det gis oppgaver som passer elevens evner og forutsetninger, vil tiltaket oppfylle en del av det som er viktig for å få opplæringen tilpasset. Strandkleiv og Lindbäcks (2005) definisjon, var som nevnt slik:

*”Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. (Strandkleiv og Lindbäck 2005, s. 21)*

Begrepet oppgavetyper kan omfatte ulike måter å ”jobbe” på, f.eks. gruppearbeid, eksperimentering, selvstendig arbeid, osv. Det kan også omfatte ”lette” matematikkoppgaver, ”vanskelige” matematikkoppgaver, osv. Hva lærerne har ment når de skriver oppgavetyper vil derfor være noe usikkert. Vi vet av tidligere forskning at læreboken har en viktig plass, sammen med spørsmål/svar oppgaver. Elevene er ofte passive mottakere. (Noregs forskingsråd 2004). I Læreplanen L-97 og Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, er arbeidsmåter og elevmedvirkning i skolen et sentralt område.

Arbeids og lekseplaner har også en sentral plass blant lærernes forslag til arbeidsmåter, spesielt når det gjelder å tilpasse i forhold til nivå. Da skriver over 60 % at de bruker dette, og for å tilpasse i forhold til tempo bruker nesten 30 % denne arbeidsmetoden. *”En av hensiktene med arbeidsplaner er at de skal gjøre tilpasset opplæring enklere å gjennomføre”*, heter det i Stortingsmelding 16 (2006-2007, s. 31). Gunn Imsen, som er en av forskerne i evalueringen etter L-97, sier at det kan tyde på at elevene får oppgaver de har problemer med å klare. (Noregs Forskingsråd 2004 s. 32). Helklasseundervisning dominerte (etter L-97) på alle klassetrinn, og de tre mest brukte arbeidsformene var spørsmål – svar, instruksjon og individuelt arbeid med oppgaver. Over halvparten av lærerne i denne undersøkelsen sier at de benytter



arbeids-, - og lekseplaner for å tilpasse i forhold til nivå. Om dette resulterer i at elevene får oppgaver de mestrer, kan ikke konkluderes ut fra denne undersøkelsen, men i forhold til hvordan lærerne beskriver intensjonene om nivåtilpasning, kan det tyde på at mange er opptatt av det.

En lærer skriver om et ”system” som frigjør læreren til å veilede elevene, som er organisert i grupper. *”Jeg organiserer elevene i grupper, slik at de kan hjelpe hverandre. Jeg får lettere kontakt når jeg veileder små grupper enn store. Noen elever får egne individuelle arbeidsplaner.”* Denne læreren sier noe om en måte å organisere på, som frigjør tid til å veilede elever. Det at læreren veileder i grupper vil trolig også medføre at elevene har lettere for å støtte og hjelpe hverandre. Denne læreren har krysset av for at skolen i stor grad har arbeidsmetoder som følges av alle trinn. En annen forteller om *”stasjoner med undervisning, 2 selvgående grupper og en stasjon med direkte lærerstyrt.”* Fremgang avhenger blant annet av lærerens ferdigheter i å organisere elevene slik at de fungerer godt i forhold til hverandre, sier den generelle delen av Læreplan for Kunnskapsløftet. Klasser med et godt sosialt miljø har gjerne også det beste læringsmiljøet. (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 s. 12). Som Bjørnsrud (2006 s.470) også nevner er det et ideal at en elev skal inkluderes i et fellesskap både med tanke lærestoff og sosiale tilhørighet.

Når det gjelder motivasjon sier et av svarene at *”Dårlig motivasjon henger ofte sammen med følelsen av å ikke lykkes. Legger kravet litt ned. Vanskeligere oppgaver/bøker til de som ellers ikke får utfordringer og kjeder seg.”* Her pekes det på to årsaker til dårlig motivasjon, både at ting kan være for vanskelig og for lett. Når det gjelder å tilpasse i forhold til at elevene har ulik motivasjon, nevner ca 30 % faktorer som har med oppgavetyper, mengde og nivå å gjøre, og det å variere arbeidsmåtene beskrives hos omtrent like mange. Det som kalles ”gulrot-prinsippet” brukes av ca 14 % av lærerne for å motivere elevene.

Jeg vil trekke frem det Håstein og Werner (2003) forklarer om ”Elevens egen mappe”, som et eksempel på hvordan elever kan lage sin egen samling av produkter og informasjon som kan belyse viktige sider av læringsprosessen. Når eleven tar del i

vurderingen av læringsprosessen og eget arbeid, gjøres eleven mer ansvarlig og motivasjonen for skolearbeidet vil sannsynligvis øke.

*”Elevens egen mappe er et godt utgangspunkt for å øve eleven i selv vurdering. Å la elever gå gjennom og kommentere egen mappe i en elevsamtale, gruppesamtale mellom elever eller i en foreldresamtale, kan være opplysende og spennende.”* (Håstein og Werner 2003, s. 198).

## 4.4 God tilpasset opplæring –forslag fra rektorer og lærere.

I spørreskjemaet var dette det siste spørsmålet både for lærere og rektorer: *Har du gode forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring?* Etter å ha forklart begrepet tilpasset opplæring, svart på spørsmål om samarbeid, kartlegging, arbeidsmåter og utfordringer, var det positivt å se at over 80 % har besvart dette spørsmålet. Tidligere har spørsmålene mer dreid seg om ”hva lærerne gjør”, men her er jeg mer ute etter ”hva lærerne tror er lurt”!

Jeg vil nå gi en oppsummering og drøfting av noen av forslagene som lærerne og rektorene hadde.

Rundt 30 % har tatt med forslag om å øke lærertettheten eller senke elevtallet i gruppene. I seg selv gir jo ikke dette mer tilpasset opplæring, men mange begrunner dette forslaget med bedre tid til hver enkelt elev og dermed lettere i forhold til å tilpasse. Følgende forslag sier også noe om elevgrupper og bruk av tid, men er vinklet på en annen måte: *”Stasjonsundervisning hvor noen stasjoner er selvgående slik at lærer får frigjort tid til den enkelte elev.”* Denne læreren formidler at arbeidsmåten i seg selv bidrar til frigjøring av tid til oppgaver som læreren vil prioritere.

Det er også andre som foreslår stasjoner hvor elevene får oppgaver ut fra ulike nivåer, og en har tro på at nivådeling kan være bra. Til sammen handler over 40 % av svarene om at det trengs arbeidsmåter, variasjon av disse og ulike metoder for å få til god tilpasset opplæring. Stortingsmelding 16 trekker frem at tilpasset opplæring

kjennetegnes blant annet ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og lærestoff. Et viktig poeng som Stortingsmeldingen trekker frem er:

”Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s 76).

Elevsamtaler er et begrep som nevnes spesielt av ca 25 %, og en foreslår å tidfeste timer til dette på timeplanen. Både elevsamtaler og mer tid til hver elev er altså områder som nevnes av ca ¼ av lærerne, som forslag for å få til god tilpasset opplæring.

Her er et annet forslag som en lærer har skrevet: *”Mindre elevgrupper, flere kurs, noe nivådeling tror jeg er bra. Burde ha noen praktiske oppgaver som dårlig motiverte elever kunne gjøre innimellom. Elevene bør tas med på råd når det gjelder hva de skal lære. (De eldste i hvertfall). Mye godt materiell er og en nødvendighet, så man har mye å velge og hente fra.”* Her har læreren pekt på tiltak som etter min tolkning også krever noe når det gjelder organiseringen av hele skolen. Både forslag om kurs, praktiske oppgaver, og materielltilgang kan være faktorer som krever en skole som gjør visse felles prioriteringer og er ”åpen” for dette. Flere av rektorene trekker frem dette med en felles forståelse og holdning hos personalet, og en rektor presiserer betydningen av et bevisst forhold til ”læring” som begrep, da dette *”blir bakgrunn for fag(stoff) - mål – arbeidsmetoder.”* I Læreplanen for Kunnskapsløftets generelle del, som omtaler læring som lagarbeid, heter det at *”...samordningen av innsatsen og samspillet mellom kollegene (er) avgjørende for de resultater som nås. Dette stiller nye krav til skolens ledelse.”* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 s. 13).

*”Erfaringsutveksling og refleksjon i team er nevnt av både lærere og rektorer som en viktig faktor, og følgende sitat sier noe om det: ”Vi må variere arbeidsmetodene – det er aldri en metode som er den riktige – og vi lærere må lære av hverandre på godt og vondt.”*

Det er imidlertid positivt at lærere ønsker å kunne være i dialog med elevene. Når det var snakk om samarbeidet mellom lærere og elever, pekte som nevnt evalueringen

etter L-97 på at det var en god tone og mye god samhandling i skolen. Men, det viste seg også at det i de ulike fagene foregikk lite samarbeid mellom elevene, og at gruppearbeid var utbredt i den forstand at elevene satt i grupper og arbeidet individuelt. Elevene sa i evalueringen etter L-97 at det var liten elevmedvirkning i fagene (Noregs Forskingsråd 2004 s.31). Over halvparten av besvarelsene i denne undersøkelsen har i forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring nevnt begreper som elevmedvirkning, elevsamtaler eller større lærertetthet. Jeg mener dette tyder på at lærerne synes det er viktig å få mer tid til hver enkelt, og at elevene ses på som aktive og deltakende i opplæringen.

## 4.5 Utfordringer i forhold til tilpasset opplæring

I arbeidet med tilpasset opplæring vil man møte ulike utfordringer, og i spørreskjemaet har jeg presentert lærerne for fem områder som jeg mener kan være utfordrende. Jeg har tidligere vist resultater og vært inne på *tid* i forhold til samarbeid og oppfølging av elever, men velger å gjenta resultatene her for å kunne presentere alle utfordringene samlet. I tillegg til tidsfaktoren har jeg stilt spørsmål om tilgang på *læremidler*, og om det å variere *arbeidsmåtene*. Størrelsen på *elevgruppen* har jeg sett på, og til slutt har jeg spørsmål som handler om *lærerrollen* og de endringene som har vært i forhold til denne rollen de siste årene.

Det første spørsmålet om utfordringen tid, var dette: ” *I hvilken grad er tid til å følge opp hver enkelt elev en utfordring?* Ca 78 % mener dette er en utfordring i stor grad, 16 % plasserer utfordringen i kategorien i middels grad, og 5 % sier at dette i liten grad er en utfordring. Det er ikke statistisk store forskjeller hvis man sammenlikner hvordan lærerne for 1.-4.trinn har svart, i forhold til lærerne på 5.-7.trinn.

*Hvor mye tid pr uke synes du at du burde hatt for å ivareta denne oppgaven for din elevgruppe?* Her er variasjonen stor, fra noen som mener 10 timer pr uke, til andre som mener at de trenger 1 time pr uke for å ivareta oppgaven. Gjennomsnittstallet for

”ønskene” er 3,2 timer, og hva hver enkelt legger i begrepene vil naturligvis ha stor betydning for hva de har svart.

*Hvor mye tid pr. uke bruker du til samarbeid med andre lærere?* Gjennomsnittlig bruker lærerne 3,7 timer pr. uke til samarbeid med andre lærere, og hele 54 % sier at de ønsker mer tid enn de bruker i dag. Ingen ønsker mindre tid til samarbeid med andre lærere, men 32 % ønsker å bruke like mye tid som de gjør nå. Hvor mye tid lærerne bruker på samarbeid har en differanse på 7 timer pr uke, så variasjonene er store.

*I hvilken grad er tid til egen forberedelse og planlegging en utfordring?* Her svarer ca 37 % av lærerne at dette er en utfordring i stor grad, ca 46 % svarer i middels grad og ca 17 % sier at dette i liten grad er en utfordring. Statistisk er det liten forskjell på hvordan svarene fordeler seg for gruppene, men av de som svarer i stor grad er det flest fra 5.-7.trinn. Hele 50 % av lærerne fra denne gruppen plasserer svaret i stor grad. Lærere fra 1.-4.trinn representeres med ca 24 % i gruppen stor grad.

Jeg spurte: *I hvilken grad har du tilgang på nødvendige læremidler?* , Her svarer ca 35 % at de i stor grad har tilgang på nødvendige læremidler, 60 % at det i middels grad har tilgang på dette, og ca 5 % at de i liten grad har tilgang på nødvendige læremidler. Det er liten forskjell på hvordan svarene fordeler seg for lærere på 1.-4.trinn og 5.-7.trinn. Mitt neste spørsmål til lærerne er : *I hvilken grad blir eksisterende læremidler brukt?* Her svarer 68 % at læremidlene i stor grad blir brukt, ca 30 % svarer at læremidlene i middels grad blir brukt, og ca 3 % sier at læremidlene i liten grad blir brukt.

Dette med organisering av undervisningen var over 40 % inne på, da jeg refererte forslag til hvordan man skal få til god tilpasset opplæring. Hvilken arbeidsmåte man praktiserer mener jeg vil ha stor betydning for hvilke behov man har for læremidler, og hva som da er ”nødvendig”. Dette leder videre til mitt neste spørsmål når det gjelder utfordringer, nemlig: *I hvilken grad er det å variere arbeidsmåtene for elevene en utfordring?* Her svarer ca 51 % at dette i stor grad er en utfordring, ca 30 % at

dette i middels grad er en utfordring og ca 19 % at dette i liten grad er en utfordring. Statistisk er det liten forskjell i hva gruppene svarer, men rektorene skiller seg allikevel litt ut med at 100 % av deres svar kommer innunder betegnelsen stor grad. Denne betegnelsen er som tidligere nevnt en sammenslåing av boks 5 og 6 i spørreskjemaet, og hovedtyngden for rektorene ligger på boks 5, med hele 83 %. Lærerne synes det er omrent like utfordrende, enten de jobber på 1.-4.trinn eller 5.-7.trinn.

Så kommer spørsmålet: *Hvilke faktorer bidrar i så fall at variasjon av arbeidsmåter er utfordrende?* Her har både rektorer og lærere svart med tekstsvar, og jeg har sortert svarene i følgende kategorier:

- Økonomiske forhold som ressurser og materiell, nevnes av 30 %.
- Fysiske forhold som rom, plass, osv. nevnes av ca 26 %
- Voksenteitet, nevnes av ca 26 %.
- Tid, nevnes av ca 21 %.
- Mangel på kompetanse, nevnes av ca 16 %.
- Andre faktorer som nevnes i mindre grad er; holdninger (kun rektorer), barn med spesielle behov, krav i fagene, fravær blant personalet, støy og urolige unger, for å nevne noe.

Man kan kanskje her se vokseteitet i sammenheng med økonomiske rammer, da disse i mange sammenhenger vil være knyttet til hverandre. En lærer skriver følgende om faktorer som bidrar til at variasjon av arbeidsmåter er utfordrende: ”*Tid til å lage de glitrende oppleggene med gode variasjoner. Manko på godt, kreativt team som kan arbeide sammen om en elevgruppe og benytte hverandres styrker.*” Noen lærere skriver at de arbeider på små skoler hvor de kan føle seg ”ensomme”, når det gjelder å ha noen å samarbeide med. Det er litt forskjell på svarene jeg får fra lærerne og rektorene. En rektor ser og beskriver hvor krevende dette er for pedagogene, og nevner utfordringer som ”*-mange elever liker faste rutiner, det krever flere ulike læremidler, mer samarbeid om elevene, mer tid sammen med elevene.*” Noen rektorer ser holdning og innstilling til endring av undervisningsform som en utfordrende

faktor, og en trekker frem utfordringer som: *"Tenker for mye gruppeprosesser, for lite individ. Mot / dristighet i forhold til tradisjonell undervisning."* Siden lærere og rektorer har ulik oppgave i skolen, er det naturlig at faktorene som trekkes frem her er forskjellige. En lærer sier det på denne måten, for å runde av dette med en oppløftende kommentar: *"Det er krevende – men variasjon er noe som "kan" skape engasjement."*

*Har skolen fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn?* Dette spørsmålet har jeg vist tidligere, men velger også å ta dette med i forbindelse med utfordringene. Her svarer altså ca 49 % at de i liten grad har fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn, 46 % svarer at de har det i middels grad, og kun 5 % sier at de i stor grad har dette. Det er statistisk liten forskjell i hvordan svarene for de ulike gruppene plasserer seg, men rektorene plasserte ca 83,4 % av svarene på middels grad, noe som er mye høyere enn det lærerne formidler. 1.-4.trinn har ca 33 % og 5.-7.trinn har ca 47 % på middels grad.

*I hvilken grad er endringen av lærerrollen en utfordring?* På dette spørsmålet svarer ca 43 % at endringene i stor grad er en utfordring, ca 33 % plasserer endringene i middels grad, og 24 % svarer i liten grad. Det er statistisk liten forskjell på hvordan svarene fordeler seg mellom de tre gruppene, men lærere på 5.-7.trinn har færre som svarer i stor grad, enn rektorene og lærere fra 1.-4.trinn har på dette spørsmålet.

I spørreskjemaet hadde jeg et oppfølgingsspørsmål til dette med endringer av lærerrollen, og det lød som følger: *Hvilke faktorer bidrar i så fall til at dette (endring av lærerrollen) er utfordrende?* Tekstsvarene var svært varierte, men jeg har laget en samleliste som viser hovedfaktorene:

- Elevgruppen (størrelse eller atferdsmessige faktorer) nevnes av ca 28 %
- Oppgaver / krav nevnes av ca 26 %
- Tidsfaktoren nevnes av ca 23 %
- Samarbeid nevnes av ca 21 %
- Foreldrekrav nevnes av ca 19 %

- Organisering nevnes av ca 14 %
- Andre faktorer som nevnes i mindre grad er voksentetthet, holdninger, økonomi, kompetanse og læringssyn.

Jeg skal nå se litt nærmere på noen av tekstsvarene, og kommer samtidig til å se hva de har svart på spørsmålet om fastlagte arbeidsmetoder på skolen, som de har svart på tidligere i skjemaet. Her er en forklaring på hvorfor denne læreren synes lærerrollen er utfordrende: *"Utfordrende at foreldre krever mye tilpasning for sitt barn, med 25 elever er det vanskelig/umulig! Man vil gjerne gi litt til alle, men det er alltid noen som ikke får."* Tidligere i spørreskjemaet har denne læreren svart at det i liten grad (boks 1), er fastlagte arbeidsmetoder på skolen, som følges av alle trinn.

Elevgruppen trekkes frem som en faktor når en lærer sier: *"Mindre respekt blant elevene"* eller som en annen formulerer det: *"Elevenes atferd, holdning, respekt, motivasjon og interesser"*. Dette er faktorer som trekkes frem som utfordringer i forhold til lærerrollen. En annen lærer peker på flere faktorer i sin besvarelse: *"For liten tid og ro. Negativt fokus på lærerrollen og skolen i media. Ressurser – økonomiske og menneskelige(ressurser) følger ikke opp kravene som stilles til oss."* Denne læreren svarer også at det i liten grad (boks 1), er fastlagte arbeidsmetoder på skolen. Noen lærere har skrevet i stikkordsform, og her er noen faktorer som ble samlet under kategorien "Oppgaver / krav": *Omsorgrollen, oppdragerrollen, stort trykk på kompetansemål, ikke samsvar mellom nye oppgaver og ressurser*, for å nevne noe.

*"Mer samarbeid, mer deling av grupper på tvers, mer krevende foreldre og elever. Nye arbeidsmetoder å forholde seg til og innføre. Nye læreplaner."* Denne læreren svarer at det i liten grad (boks 2), er fastlagte arbeidsmetoder på skolen, men sier noe om nye arbeidsmetoder som skal innføres.

Rektorene vil naturlig nok se dette spørsmålet fra arbeidsgiversiden, og svarene deres viser i tillegg til mye av det lærerne sier også en annen "dimensjon". Rektorene svarer i forhold til at de har en personalgruppe "foran seg" som de skal lede i riktig retning,



for å oppfylle kravet som ligger i læreplanen for Kunnskapsløftet og fra lover og forskrifter. Det er spesielt tre områder som flere av rektorene nevner som utfordrende:

- **Kompetanse:** I forbindelse med kompetanse nevnes liten trygghet i forhold til å tilpasse for enkeltindivid (hva og hvordan), for lite mål og resultatorientert, arbeidsmåter og veilederrollen som utfordrende. Systemrettet arbeid i hele skolen nevnes også som utfordrende.
- **Merarbeid:** Redsel for merarbeid, tid og rom for elevsamtaler, mer krevende forarbeid for pedagogene, krever mer tid sammen med elevene, nevnes som utfordringer.
- **Forståelse:** Mangel på felles forståelse i personalet, fastlåste mønstre, forståelse av behovet for ulike måter å lære på, profesjonell holdning til læreroppgaven nevnes som utfordrende.

#### **4.5.1 Oppsummering og drøfting av utfordringer i forhold til tilpasset undervisning**

Lærernes svar viser at *tid* er en faktor som på flere måter beskrives som utfordrene i stor grad. Når det gjelder tid til å følge opp hver enkelt elev, svarer 78 % at dette er en utfordring i stor grad. I forslagene om hvor mye tid de burde hatt til denne oppgaven, er gjennomsnittet ca 3 timer pr uke. I forbindelse med samarbeid var jeg inne på dette med elevmedvirkning, og i forhold til resultatene fra min undersøkelse er det kategorien liten grad som dominerer, på spørsmålet om i hvilken grad elevene er delaktige i å sette seg sosiale og faglige mål. Rundt halvparten av lærerne sier at elevene i liten grad er delaktige i å sette egne mål, og rundt 40 % sier at elevene er deltagende i middels grad. Læreplanen for Kunnskapsløftet sier i læringsplakaten at det skal legges tilrette for elevmedvirkning, og forklarer videre at det innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. (Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006, s.33). Man kan ikke si at tidsfaktoren er en årsak til at elevmedvirkningen er lav, men kanskje kan det være en faktor som har en viss betydning i denne sammenhengen.

Halvparten av lærerne ønsket mer tid til samarbeid enn de har i dag, og ingen ønsket mindre tid til samarbeid. Fra forslagene om hvordan vi skal få til god tilpasset

opplæring, var refleksjon i team, erfaringsdeling, og felles forståelse i personalet, faktorer som ble nevnt av flere. For halvparten av lærerne som arbeider på de største trinnene i barneskolen, er tid til forberedelse og egen planlegging utfordrende i stor grad. Hvilken undervisningsform som hovedsakelig brukes av lærerne har jeg ikke kartlagt, men evalueringen fra L-97 sier noe om at det fortsatt er en hovedtendens i skolen at det er den kollektive og formidlingspedagogikken som står meget sterkt. Aktivitetspedagogikken og den mer utforskende og samfunnsvitenskapelige arbeidsmåten, har enda ikke fått den plassen i skolen man hadde håpet. Læreplan for Kunnskapsløftet sier om lærerens rolle:

*”Som tydelige ledere skal lærere og instruktører skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. ” ..... Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, s. 34)*

Dette tar jeg med for å vise at det er et krav til skolen, det å være en lærende organisasjon, så tiden hvor læreren kunne drive ”privatpraksis” er forbi. Det er etter min tolkning også et krav til rektor i overnevnte sitat, da rektor skal lede skolen (og personalet) i den retning og etter de føringer som læreplanverket viser. Tilrettelegging av lærernes læring er en av de formelle oppgavene til skoleledelsen, skriver Bjørnsrud (2006, s. 477). Kanskje vil valg av undervisningsform spille en betydelig rolle når det gjelder prioriteringer i forhold til lærernes bruk av tid i fremtiden.

Det kan da se ut til at tilgangen på nødvendige læremidler i skolen er noenlunde bra, og at de fleste i stor grad benytter seg av de læremidlene som finnes. Hva hver enkelt assosierer med begrepet ”nødvendige læremidler” er uvisst, men med tanke på at ordet ”nødvendig” er trukket inn, tror jeg de fleste tenker på bøker, materiell og utstyr som trengs i det daglige. Det kan være utfordrende for lærere som fortsatt driver en ”formidlingspreget” undervisning å gi elevene tilbud om materiell og ulike hjelpemidler, da det mange ganger innebærer at elevene må gjøre ”ting” på forskjellig tid - alle kan ikke gjøre alt på likt! I Stortingsmelding 16 (2006-2007 s. 76), heter det

---

at tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler, noe som igjen krever forkunnskap og kompetanse hos læreren.

En utfordring som over halvparten av informantene plasserte i kategorien i stor grad, var det å variere arbeidsmåtene for elevene. På spørsmålet om hvilke faktorer som bidro til at dette er utfordrende, var svarene ganske jevnt fordelt mellom økonomiske forhold, fysiske forhold, voksentetthet og tid. Man kan kanskje se voksentetthet i sammenheng med økonomiske rammer, da disse i mange sammenhenger vil være knyttet til hverandre. Mangel på kompetanse nevnes av ca 16 %, som en utfordring når det gjelder variasjon av arbeidsmåter. Ett av forskerteamene (av Reform -97), trekker frem at det spesielt på småskoletrinnet foregår mye variert aktivitet.

*”Forskarane registrerte mange og unytta høve til utdjuping og til å reflektere over det som gjekk føre seg. ... Bruken av læringsaktivitetane verka tilfeldig, oppsummeringar mangla, og korrigierende tilbakemeldingar var sjeldne.”* (Noregs forskingsråd 2004 s. 31).

Blant rektorene sentrerte svarene seg hovedsakelig om faktorene kompetanse, merarbeid og forståelse. Siden lærere og rektorer har ulike oppgaver i skolen, er det naturlig at faktorene som trekkes frem her er forskjellige.

Over 40 % plasserer svaret i kategorien i stor grad, da jeg spurte om endringen av lærerrollen var en utfordring. På spørsmålet om hvilke faktorer som bidro til dette, fordeler svarene seg også her forholdsvis jevnt mellom flere faktorer. En faktor som ikke tidligere har vært trukket inn, er elevgruppen. Omtrent 28 % nevner forhold som enten har med størrelsen på elevgruppen å gjøre eller med elevenes ”disiplin” / atferd å gjøre, som utfordrende i lærerrollen. Elevenes motivasjon avhenger av flere forhold, men som jeg har vært inne på tidligere vil elever som tar del i vurderingen av læringsprosessen og eget arbeid, gjøres mer ansvarlig og vil sannsynligvis bli mer motivert for skolearbeidet. ”Elevenes egen mappe” (Håstein og Werner 2003 s. 198), er et eksempel på hvordan elever kan lage sin egen samling av produkter og informasjon som kan belyse viktige sider av læringsprosessen.

Jeg har nå vært inne på mange ulike faktorer som er utfordrende i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg har i problemformuleringen stilt spørsmålet: Hva er de mest sentrale utfordringene? Etter oppsummeringen å ”dømme” er det sannsynligvis begrepet *tid* som har blitt nevnt i flest sammenhenger, og på den måten er den mest sentrale utfordringen. Som jeg har vært inne på tidligere er organiseringen av undervisningen et område jeg ikke har kartlagt, men jeg vet noe om i hvilken grad skolen har fastlagte arbeidsmåter som følges av alle trinn. Svarene fra lærerne og rektorene fordeler seg ganske likt mellom liten grad og middels grad, med nesten 50 % i hver kategori. Grunnen til at jeg trekker inn dette nå, er fordi jeg vil ta dette med i betraktningen i forhold til utfordringene i arbeidet med tilpasset opplæring.

Resultatene fra evalueringen av L -97 sier i forbindelse med den pedagogiske differensieringen som gjøres i skolen, at det er store forskjeller på skolene og betydelige forskjeller finnes også innen samme skole – i de ulike klasserom. Min undersøkelse antyder at mange lærere (omtrent halvparten) ikke har fastlagte metoder som det arbeides etter på skolen, og vil da etter all sannsynlighet være avhengig av hva lærersamarbeidet kan bidra med av ideer og organiseringsmåter. Dersom man som lærer møter ”kravene” i Læreplanen for Kunnskapsløftet med en undervisningsform som er ”privat” og ”sånn man alltid har gjort det”, tror jeg utfordringene kan bli for store. Ledelsen ved skolen har i tillegg til læreren et stort ansvar for det arbeidet som gjøres på området, og dette presiseres også fra departementets side:

*”Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål.” (Stortingsmelding 16, 2006-2007 s.33).*

## 5. Avslutning

Jeg har i oppgaven sett på begrepet tilpasset opplæring, både i et historisk ”lys” og hvordan begrepet defineres i dag. Jeg har foretatt en empirisk undersøkelse med spørreskjema i en liten østlandskommune med 8 barneskoler. Undersøkelsen er for liten til å kunne generalisere resultatene til å gjelde generelt for alle barneskoler, men den kan gi den aktuelle kommune noen signaler om arbeidet med tilpasset opplæring. Min problemstilling var som følger: *Hvordan arbeider barneskolen med tilpasset opplæring og hva er de mest sentrale utfordringene?* Jeg har også gjennom oppgavetittelen stilt spørsmålet: *På god vei med tilpasset opplæring?* Jeg vil nå gjøre en oppsummering og komme med noen tanker omkring disse spørsmålene.

### 5.1 Tilpasset opplæring

*“Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen; det er skolen som skal innrette seg etter livet.”* Karen Blixen (Siterte sitater 2007, 2. avsnitt)

Det er store ord i Karen Blixens sitat over, men jeg synes sitatet setter skolen og begrepet tilpasset opplæring inn i en sammenheng. Det er skolens oppgave å innrette seg etter ”livet” sier hun, og hvis vi tenker på det mangfoldet vi har av elever på skolen, vil begrepet ”livet” ikke være et ensartet begrep. Departementets definisjon på tilpasset opplæring sier blant annet at tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. (Stortingsmelding 30, 2003-2004, s.86). Vi skal skape et læringsmiljø som ivaretar variasjonene av forutsetninger og behov, skolen som skal innrette seg etter ”livet”. Ut fra svarene på spørreskjemaene kom over 70 % av forklaringene av begrepet inn under kategorien en ”vid” forståelse, som etter Bachmann og Haugs (2006) forklaring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet. Forskerne ser en dreining av begrepets betydning, fra å ha mer fokus på fellesskapets rammer i L-97, til å ha et mer fokus på

den enkeltes individuelle læring i Læreplan for kunnskapsløftet. Det individuelle fokuset er også tydelig blant svarene i undersøkelsen, hvor den enkelte elevs forutsetninger og behov er begreper som går igjen hos veldig mange. Omtrent 60 % nevner begrepet nivå, eller liknende begreper som handler om det at elever trenger forskjellig vanskelighetsgrad.

### **5.1.1 Arbeidsmåter**

Hvordan arbeider lærerne i barneskolen med tilpasset opplæring? Dette spørsmålet var utgangspunktet for de spørsmålene jeg stilte lærerne om hvilke arbeidsmåter de bruker og hvilke tilpasninger de gjør. Samarbeid mener jeg er en viktig faktor når det gjelder å få til tilpasset opplæring. Gjennomsnittlig bruker lærerne 3,7 timer pr. uke til samarbeid med andre lærere, og over halvparten av lærerne ønsker mer tid til dette samarbeidet. Ingen lærere ønsket mindre tid til samarbeid. 58 % av de spurte, sier at lærerne på teamet i stor grad har kjennskap til elevenes ulike behov. Det er interessant å merke seg at det tyder på at kjennskapet til elevenes behov er større hos de som arbeider på 1.-4.trinn, enn hos de som arbeider på 5.-7.trinn. Når det gjelder elevmedvirkning i forhold til faglige og sosiale mål, er det kategorien liten grad som dominerer. Rundt halvparten av lærerne sier at elevene i liten grad er delaktige i å sette egne mål, og rundt 40 % sier at elevene er deltagende i middels grad.

Når det gjelder kartlegging, sier ca 63 % at de i stor grad har gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå, og at tiltak som iverksettes gjøres stort sett gjøres på bakgrunn av opplysninger herfra.

Det vanligste er å tilpasse oppgavetyper, mengde eller nivå. Dette har 78 % med i svaret sitt. Over halvparten av lærerne i denne undersøkelsen sier at de benytter arbeids-, - og lekseplaner for å tilpasse i forhold til nivå. Om dette resulterer i at elevene får oppgaver de mestrer kan ikke konkluderes ut fra denne undersøkelsen, men i forhold til hvordan lærerne beskriver intensjonene om nivåtilpasning, kan det tyde på at mange er opptatt av det. Det kan se ut til at det å variere arbeidsmåter, og å bruke annen organisering er mindre vanlig. Min undersøkelse antyder at mange lærere

(omtrent halvparten) har liten grad av fastlagte metoder som det arbeides etter på skolen, og vil da etter all sannsynlighet være ”avhengig” av hva lærersamarbeidet kan bidra med av ideer og organiseringsmåter.

### 5.1.2 Utfordringer

Lærernes svar viser at *tid* er en faktor som på flere måter beskrives som utfordrene i stor grad, og når det gjelder tid til å følge opp hver enkelt elev plasserer 78 % svaret sitt i denne kategorien. En utfordring som over halvparten av informantene plasserte i kategorien i stor grad, var det å variere arbeidsmåtene for elevene. På spørsmålet om hvilke faktorer som bidro til at dette er utfordrende, var svarene ganske jevnt fordelt mellom økonomiske forhold (ressurser og materiell), fysiske forhold, voksentetthet og tid. For halvparten av lærerne som arbeider på de største trinnene i barneskolen, er tid til forberedelse og egen planlegging utfordrende i stor grad.

### 5.1.3 På god vei med tilpasset opplæring?

Min undersøkelse vil ikke gi et entydig svar på et slikt spørsmål, men jeg vil allikevel formidle noen tanker jeg har om dette, ut fra det jeg har fått av resultater.

Lærersamarbeid og kartlegging av elevenes behov og forutsetninger, mener jeg er to viktige områder som denne undersøkelsen gir et positivt bilde av. Skolene har i stor grad verktøy for å kartlegge elevene og mange har et team som i stor grad kjenner elevenes ulike behov. Elevmedvirkning og variasjon av arbeidsmåter er to områder som ikke er mye brukt som arbeidsform, men mange foreslår dette på spørsmålet om hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring. Det kan tyde på at forståelsen for begrepet er god, men at lærerne ikke har ”redskaper” til å løse utfordringene i den grad de ønsker. Jeg har til slutt lyst å antyde at vi er på god vei når det gjelder forståelsen, men det kan tyde på at mange har store utfordringer og mangler gode metoder for å tilpasse for elevene. Kanskje er det sånn at nye utfordringer og krav blir løst med gamle metoder? Kanskje er det i så fall en årsak til at tidsfaktoren er såpass fremtredende i lærernes besvarelser.

## 6. Kildeliste

- Arneberg, Per og Overland, Bjørn (2001): "Fra tilskuer til deltaker". Oslo: NKS- Forlaget.
- Askild, Astrid og Johnsen, Berit H. (2004): "Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag." I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.).Oslo: Cappelens Forlag.
- Bachmann Kari og Haug, Peder (2006): Forskningsrapport nr 62; "Forskning om tilpasset opplæring". Høgskulen i Volda – Møreforskning Volda.
- Befring, Edvard (2002): "Forskningsmetode, etikk og statistikk". Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud Halvor (2006): "Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet." I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6, 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge, Lindvig Yngve (2005): "Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet." LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen". Oslo.
- Dokka Hans Jørgen (1988): "En skole gjennom 250 år." Oslo: NKS-Forlaget.
- Eckhoff, Nils (2001): "Einskapsskolens historie i Noreg." Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ekeberg, Torill R og Holmberg, Jorun B (2001): "Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen." Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006): Oslo; De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Holmberg, Jorun Buli, Guldahl Tone, og Jensen Ruth (2007): "Refleksjon om opplæring" Oslo: N.W.Damm & Søn AS
- Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel (2004): "Men de er jo så forskjellige." Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver". I: Innføring i forskningsmetodologi". Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Krikebæk, Birgit og Simonsen, Eva. (2004): "Handikaphistoriske temaer" I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006): "Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006." Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale Steinar (1997): "Det kvalitative forskningsintervju." Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvernbekk Tone(2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver". I: Innføring i forskningsmetodologi". Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Laukli, Ola (1991): "Trekke fra Drammens skolehistorie fram til ca 1930". Drammen: Kommunaldirektøren for undervisning.
- Maurseth, Per Botolf( 2007):" *Kunnskap for alle*"  
URL:[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/politisk\\_ledelse/avskjedigete/Statssekretar-Per-Botolf-Maurseth/taler\\_artikler/2007/Kunnskap-for-alle.html?id=462688](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/politisk_ledelse/avskjedigete/Statssekretar-Per-Botolf-Maurseth/taler_artikler/2007/Kunnskap-for-alle.html?id=462688) [Lesedato 29.11.06 ]



- 
- Nilsen Sven (2004): "Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring" I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Noregs Forskingsråd (2004): "Resultat frå evalueringa av Reform 97". Utarbeidet av Peder Haug. Oslo: Noregs Forskingsråd.
- Opplæringsloven URL: <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#map006>, [Lesedato 12.11.06]
- Ogden, Terje (2004): "Kvalitetsskolen." Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsson, Henny og Sørensen, Stefan (2003): "Forskningsprosessen". Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pedagogisk psykologisk ordbok, 1984: Kunnskapsforlaget: Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Riksaasen, Rita (2005): "Ny pedagogikk i praksis. En studie av demonstrasjonsskolene 2002-2004". Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Siterte sitater: URL: <http://www.ordtak.no/index.php?emne=Skole%20og%20l ring> [Lesedato 10.10.07]
- Skaalvik, Einar M og Fossen, Ingrid (1995): "Tilpassing og differensiering". Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skogen, Kjell og Holmberg, Jorunn Buli (2002): "Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstiln rming." Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød Erling (2005): "Pedagogiske grunnproblemer - i historisk lys." Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding 16. "...og ingen stod igjen". (2006-2007). Det kongelige kunnskapsdepartement Oslo
- Stortingsmelding 23; "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov." (1998): Kirke, utdannings og forskningsdepartementet URL: <http://odin.dep.no/repub/97-98/stmld/23>, [lest/utskrift 27.02.00]
- Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" (2003-2004). URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> [Lesedato: 07.11.06]
- Strandkleiv, Odd Ivar (2006): "L ringsstiler og l ringsstilkartlegging!". Oslo: Elevsiden DA.
- Strandkleiv, Odd Ivar og Lindbäck, Sven Oscar (2005): "Tilpasset opplæring, nå!". Oslo: Elevsiden DA.
- Tangen, Reidun (2004): "Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning." I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Vedeler, Liv (2000): "Observasjonsforskning i pedagogiske fag." Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Vedlegg:**

Spørreskjema lærere

Spørreskjema rektorer

# Spørreskjema

Vedlagt følger noen spørsmål som handler om tilpasset opplæring. I anledning min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å gjøre noen betraktninger omkring følgende område:

Jeg er opptatt av å kartlegge hvilke metoder og organiseringsformer skolene (lærerne og skolelederne) i kommunen mener er gode, for å nå en målsetting om en bedre tilpasset skole for alle. Dernest vil jeg se på hvilke utfordringer vi står overfor i arbeidet med tilpasset opplæring. Kanskje kan dette føre til en samling av metoder, forslag til organiseringsmåter og en praktisk idébank, som kan være nyttig for skolene.

## Takk for at du tar deg tid til å svare på disse spørsmålene.

Din besvarelse er anonym og leveres rektor i en lukket konvolutt. Rektor har ansvaret for å samle konvoluttene fra din skole i en merket mappe. Alle barneskolene i kommunen deltar i denne undersøkelsen.

Jeg ønsker at du krysser av om du hovedsakelig arbeider på små-skoletrinnet eller mellomtrinnet.

Jeg arbeider på 1. – 4. trinn ☐ Jeg arbeider på 5. – 7. trinn ☐

Vennlig hilsen

Berit Haugland

### Tilpasset opplæring – Arbeidsmåter

Det er mange måter å tenke og ivareta tilpasset opplæring på, og skolene løser dette på ulike måter. For de fleste er nok dette en prosess man ikke sier seg ferdig med, men stadig utvikler seg videre i forhold til.

Vurder spørsmålene slik at de passer best mulig for deg og din arbeidsplass.

Marker svaret ditt med et kryss på skalaen, fra liten grad til stor grad:

		Liten grad				Stor grad
1	Har skolen fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I hvilken grad følges disse arbeidsmetodene opp?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I hvilken grad har skolen gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I hvilken grad er kartleggingsresultatene viktig for den tilretteleggingen som gjøres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Har alle lærerne på teamet* kjennskap til elevenes ulike behov?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Fungerer teamet du tilhører a) primært som et reelt arbeidsfellesskap?..... b) primært som et administrativt fellesskap? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tilhører du et arbeidsfellesskap som deler ansvaret for elevene? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ses spesialundervisningen i sammenheng med den ordinære tilpassede undervisningen?... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	I hvilken grad bidrar spesialundervisningen til helhet for elever med enkeltvedtak? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10a	I hvilken grad er elevene delaktig i å sette seg egne faglige mål? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	I hvilken grad er elevene delaktig i å sette seg egne sosiale mål? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Hvor ofte gjennomføres elevsamtaler**? Aldri <input type="checkbox"/> 1-2 ganger pr år <input type="checkbox"/> 3 – 4 ganger pr år <input type="checkbox"/> Mer enn 4 ganger pr. år <input type="checkbox"/>					

\* Med team menes her de lærerne som arbeider med den samme elevgruppa, eller evt. lærere som har parallelle grupper som du samarbeider med.

\*\* Med elevsamtaler menes her at man snakker med eleven i ro og fred, innenfor en fastsatt tidsramme. Samtalene kan dreie seg om både faglige og sosiale forhold, og ofte settes det mål for det videre arbeidet i disse samtalene.



I litteraturen finnes mange svar på hvorfor tilpasset opplæring er et prinsipp som er viktig i norsk skole. Det som derimot er vanskeligere å finne svar på er hvordan prinsippet kan gjennomføres i praksis. Lærere sitter med en meget stor kompetanse når det gjelder ulike arbeidsmåter, og mange har etter hvert gjort seg en del erfaringer i bruken av disse. I spørsmålene under ønsker jeg at du skriver litt med egne ord om hvordan du legger til rette for å møtekomme at elevene har ulike behov. Dersom det blir for liten plass, skriv på baksiden / på eget ark. Og, om du har maler eller eksempler som du kunne tenke deg å dele, er det fint om du legger dem med som vedlegg.

12 Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har **ulikt faglig nivå**?

---

---

---

13 Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har **ulikt tempo**?

---

---

---

14 Hvilke tilpasninger gjør du for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, med bakgrunn i at elevene har **ulik motivasjon**?

---

---

---

### I arbeidet med tilpasset opplæring vil man møte ulike utfordringer.

- |     |   | Liten grad  | Stor grad                |
|-----|---|---|--------------------------|
| 15a | I hvilken grad er tid til å følge opp hver enkelt elev en utfordring? .....                     | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| b   | Hvor mye tid pr. uke synes du at du burde hatt for å ivareta denne oppgaven for din elevgruppe? | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>ca ____ timer. pr. uke</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> </div> |                          |
| 16a | I hvilken grad er tid til samarbeid med andre lærere en utfordring? .....                       | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| b   | Hvor mye tid pr. uke bruker du til å samarbeide med andre lærere?.....                          | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>ca ____ timer. pr. uke</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> </div> |                          |
| c   | Hvor mye tid pr. uke synes du at du burde hatt til samarbeid med andre lærere?.....             | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>ca ____ timer. pr. uke</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> </div> |                          |
| 17  | I hvilken grad er tid til egen forberedelse og planlegging en utfordring? .....                 | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| 18a | Hvor stor elevgruppe arbeider du vanligvis med? .....   | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>____ elever</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> </div>            |                          |
| b   | Hvor store bør elevgruppene være for at man bedre skal kunne ivareta tilpasset opplæring?       | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>____ elever</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> <div><input type="checkbox"/></div> </div>            |                          |
| 19a | I hvilken grad har du tilgang på nødvendige læremidler?.....                                    | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| b   | I hvilken grad blir eksisterende læremidler brukt?.....   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| 20a | I hvilken grad er det å variere arbeidsmåtene for elevene en utfordring?.....                   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |
| b   | Hvilke faktorer bidrar i så fall til at variasjon av arbeidsmåter er utfordrende? .....         | <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>   |                          |



Liten grad                      Stor grad

21a I hvilken grad er endringen av lærerrollen en utfordring? ..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b Hvilke faktorer bidrar i så fall til at dette er utfordrende? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22 Begrepet *tilpasset opplæring* kan forstås på flere måter. På hvilken måte vil du beskrive begrepet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23 Har du gode forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tusen takke for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmålene.

# Spørreskjema

## til rektor

Vedlagt følger noen spørsmål som handler om tilpasset opplæring. I min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å gjøre noen betraktninger omkring følgende område:

Jeg er opptatt av å kartlegge hvilke metoder og organiseringsformer skolene (lærerne og skolelederne) i kommunen mener er gode, for å nå en målsetting om en bedre tilpasset skole for alle. Derne st vil jeg se på hvilke utfordringer vi står ovenfor i arbeidet med tilpasset opplæring. Kanskje kan dette føre til en samling av metoder, forslag til organiseringsmåter og en praktisk idébank, som kan være nyttig for skolene.

**Takk for at du tar deg tid til å svare på disse spørsmålene.**

Besvarelsene hentes \_\_\_\_\_

Vennlig hilsen

Berit Haugland



Det er mange måter å tenke og ivareta tilpasset opplæring på, og skolene løser dette på ulike måter. For de fleste er nok dette en prosess man ikke sier seg ferdig med, men stadig utvikler seg videre i forhold til.

**Vurder spørsmålene slik at de passer best mulig for deg og din arbeidsplass.**

**Marker svaret ditt med et kryss på skalaen, fra liten grad til stor grad:**

		Liten grad		Stor grad
1	Har skolen fastlagte arbeidsmetoder som følges av alle trinn? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I hvilken grad følges disse arbeidsmetodene opp?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I hvilken grad har skolen gode verktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I hvilken grad er kartleggingsresultatene viktig for den tilretteleggingen som gjøres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Har alle lærerne på teamet* kjennskap til elevenes ulike behov?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ses spesialundervisningen i sammenheng med den ordinære tilpassede undervisningen?... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I hvilken grad bidrar spesialundervisningen til helhet for elever med enkeltvedtak? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 a	I hvilken grad er elevene delaktig i å sette seg egne faglige mål? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	I hvilken grad er elevene delaktig i å sette seg egne sosiale mål? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Hvor ofte gjennomføres elevsamtaler**?	<input type="checkbox"/> Aldri	<input type="checkbox"/> 1-2 ganger pr år	<input type="checkbox"/> 3-4 ganger pr år
				Mer enn 4 ganger pr år

\* Med team menes her de lærerne som arbeider med den samme elevgruppa, eller evt. lærere som har parallelle grupper som du samarbeider med.

\*\* Med elevsamtaler menes her at man snakker med eleven i ro og fred, innenfor en fastsatt tidsramme. Samtalene kan dreie seg om både faglige og sosiale forhold, og ofte settes det mål for det videre arbeidet i disse samtalene.

**I arbeidet med tilpasset opplæring vil man møte ulike utfordringer.**

Stor grad

Liten grad

10a I hvilken grad er det å variere arbeidsmåtene for elevene en utfordring?.....

☐☐☐☐☐☐☐

b Hvilke faktorer bidrar i så fall til at variasjon av arbeidsmåter er utfordrende? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Liten grad

Stor grad

11a I hvilken grad er endringen av lærerrollen en utfordring?.....

☐☐☐☐☐☐☐

b Hvilke faktorer bidrar i så fall til at dette er utfordrende? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12 Begrepet *tilpasset opplæring* kan forstås på flere måter. På hvilken måte vil du beskrive begrepet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13 Har du gode forslag til hvordan vi skal få til god tilpasset opplæring? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmålene.

